

**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Silvia Kulić**  
**Pojedine odrednice odgajateljevog odnosa s djecom**  
**DIPLOMSKI RAD**

**Rijeka, 2019.**



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**  
**Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

**Pojedine odrednice odgajateljevog odnosa s djecom**  
**DIPLOMSKI RAD**

**Predmet: Pozitivna psihologija**

**Mentor: izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić**

**Studentica: Silvia Kulić**

**Matični broj: 0299008590**

**U Rijeci,  
rujan, 2019.**

## **IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila djelomično samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila u potpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata iz ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora“.

Potpis studentice:

---

Silvia Kulić

## ZAHVALA

*Ovaj diplomski rad posvećujem cijeloj svojoj obitelji i zaručniku, a posebice svojoj mami Blaženki i tati Slaveni koji su bili velika podrška i motivacija i bez kojih ne bih ostvarila ovoliki uspjeh te ću im na tome biti zauvijek zahvalna.*

*Veliku zahvalnost dugujem profesorici i mentorici izv. prof. dr. sc. Sanji Tatalović Vorkapić koja mi je svojim stručnim znanjem i savjetima pomogla pri izradi ovog Diplomskog rada.*

*Zahvaljujem se svojoj dragoj prijateljici i kolegici Duški koja je svojom nesebičnošću uvijek bila tu za mene kroz studentske dane i u svim važnim trenutcima bitnim za odgajateljsku profesiju.*

*Takoder, zahvale iskazujem svim svojim prijateljicama i kolegicama koje su mi svojim prisustvom uljepšale dane provedene na fakultetu, a posebnu zahvalu iskazujem svojoj dragoj prijateljici Sari koja mi je svojim iskrenim prijateljstvom obilježila kraj mojih studijskih dana i početak predivnog prijateljstva.*

*Veliko HVALA svima!*

## SAŽETAK

Odnos između odgajatelja i djece u vrtićkoj skupini iznimno je važna odrednica kvalitete rada u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Stoga, je važno proučiti značajne odrednice tog odnosa, kao što su pozitivne emocije odgajatelja, njegove osobine ličnosti i stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece. Veliki je broj istraživanja pokazao do sada da je kvaliteta učenja značajno veća ukoliko je proces učenja obojen pozitivnim emocijama. Pretpostavka je da će veći broj pozitivnih emocija kod odgajatelja, veća ekstroverzija, ugodnost, savjesnost i otvorenost te suvremeni stavovi prema odgoju i djetinjstvu doprinijeti razvoju bliskosti a manjem broj konflikata u odnosu s djecom. Istraživanje je provedeno na uzorku od 182 odgajatelja Dječjeg vrtića Rijeka. Za potrebe ovog istraživanja upotrijebljena su četiri mjerna instrumenta. Korištena je kratka forma STRS skale za procjenu stavova odgajatelja o odnosu s djecom predškolske dobi i njihovim percepcijama o ponašanju i osjećajima djece prema njima; upitnik PANAS za mjerenje pozitivnih i negativnih emocija; upitnik BFI (Petofaktorski model ličnosti) za mjerenje osobina ličnosti i upitnik Subjektivne teorije odgajatelja o pogledu na djetinjstvo i odgoj. Rezultati su pokazali: višu razinu bliskosti i nižu razinu konflikta u odnosu s djecom; umjerene do blago povišene razine pozitivnih emocija te niže razine negativnih emocija kod odgajatelja; povišene vrijednosti kod svih osobina ličnosti osim neuroticizma; liberalnije stavove prema djetinjstvu i odgoju djece. Dobivena je statistički značajna povezanost bliskosti sa pozitivnim emocijama i svim osobinama ličnosti osim neuroticizma. Pronađena je statistički značajna negativna povezanost konflikta s otvorenosti, savjesnosti, ekstroverzijom i ugodnosti te pozitivna povezanost s negativnim emocijama i neuroticizmom. Navedeni rezultati ukazuju na važnost istraživanja na području kvalitete rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te spremnost odgajatelja na preispitivanje svojih stavova, implicitne pedagogije, ali i kontrole emocija.

**Ključne riječi:** odnos odgajatelj-dijete, osobine ličnosti, pozitivne emocije, stavovi prema odgoju i djetinjstvu

## SUMMARY

The relationship between educators and children in the kindergarten is an extremely important determinant of the quality of work in an institution for early and pre-school education. Therefore, it is important to study the significant determinants of this relationship, such as the positive emotions of the educator, his personality traits, and attitudes toward childhood and upbringing. A great deal of research has shown so far that the quality of learning is significantly higher if the learning process is colored by positive emotions. The assumption is that more positive emotions in educators, greater extroversion, agreeableness, conscientiousness and openness, and modern attitudes towards upbringing and childhood will contribute to the development of closeness and less conflict with children. The study was conducted on a sample of 182 kindergarten teachers in Rijeka. Four measuring instruments were used for the purposes of this research. A short form of the STRS scale was used to assess educators' attitudes toward relationships with preschool children and their perceptions of their children's behavior and feelings toward them; the PANAS questionnaire for measuring positive and negative emotions; the BFI Questionnaire (Big Five Inventory) to measure personality traits and the Subjective Educator Theory Questionnaire on childhood and upbringing. The results showed: higher levels of closeness and lower levels of conflict with children; moderate to slightly elevated levels of positive emotions and lower levels of negative emotions in educators; elevated values in all personality traits of the neuroticism axis; more liberal attitudes towards childhood and upbringing. A statistically significant association of closeness with positive emotions and all personality traits except neuroticism was obtained. A statistically significant negative association was found between conflict with openness, conscientiousness, extraversion and agreeableness, and a positive association with negative emotions and neuroticism. These results indicate the importance of research in the field of quality of work in early childhood and early childhood education institutions, and the readiness of educators to reconsider their views, implicit pedagogy, but also control emotions.

**Keywords:** educator-child relationship, personality traits, positive emotions, attitudes towards upbringing and childhood

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. ODNOS IZMEĐU ODGAJATELJA I DJETETA.....	3
2.1. Čimbenici koji utječu na kvalitetu odnosa između odgajatelja i djece .....	8
3. POJEDINE ODREDNICE ODGAJATELJEVOG ODNOSA S DJECOM .....	10
3.1. Emocije .....	10
3.2. Pozitivne emocije .....	13
3.3. Emocije odgajatelja.....	16
4. OSOBINE LIČNOSTI ODGAJATELJA.....	18
4.1. Petofaktorski model ličnosti.....	19
4.2. Osobine ličnosti odgajatelja .....	22
5. STAVOVI ODGAJATELJA PREMA DJETINJSTVU I ODGOJU DJECE ....	25
6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA O ODREDNICAMA ODNOSA ODGAJATELJ- DIJETE .....	29
7. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....	34
8. METODA.....	35
8.1. Ispitanici.....	35
8.2. Mjerni instrument.....	37
8.3. Postupak .....	39
9. REZULTATI I RASPRAVA .....	41
9.1. Analiza odnosa između odgajatelja i djece s obzirom na varijable bliskosti i konflikta .....	41
9.2. Analiza emocija odgajatelja, njegovih osobina ličnosti i stavova prema djetinjstvu i odgoju djece .....	42



9.3. Korelacijska analiza između odnosa odgajatelja i djece i njegovih značajnih odrednica .....	57
10. ZAKLJUČAK .....	63
11. LITERATURA .....	65

## 1. UVOD

Posljednjih godina veliki broj djece predškolskog uzrasta većinu svog vremena provodi u predškolskim ustanovama. U području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svaki trenutak međusobne interakcije odgajatelja i djece pruža priliku za stvaranje pozitivnih odnosa. Odnos između odgajatelja i djeteta smatra se ključnom odrednicom za djetetov daljnji rast i razvoj, kao i preduvjet za stvaranje kvalitetnih odnosa u kasnijim godinama života.

Na kvalitetu odnosa odgajatelja i djeteta utječu značajne odrednice tog odnosa poput *pozitivnih emocija odgajatelja*, njegovih *osobina ličnosti* te *stavova prema djetinjstvu i odgoju djece*.

Sukladno navedenom pozitivne emocije odgajatelja neposredno utječu na kvalitetu odnosa odgajatelja i djeteta te kvalitetu svakodnevne interakcije s djecom tijekom odgojno-obrazovnog rada. Implicitne pedagogije odgajatelja obojene pozitivnim mislima i pozitivnim emocijama temelj su komunikacije s djecom, roditeljima i suradnicima, odnosno svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Takvim pristupom omogućuje se stvaranje pozitivnog okruženja u kojem dijete odrasta i komunicira sa svojom okolinom.

Uz spomenuto, preduvjet stvaranja odnosa svakako su prethodno stečeni stavovi odgajatelja prema djetinjstvu i odgoju djece. Svaki pojedinac u zajednici djeluje prema svojim osobnim stavovima koji posredno utječu na njegova ophođenja i postupanja u različitim životnim situacijama. Stoga i u svome odgojno-obrazovnom radu, svaki odgojitelj djeluje prema prethodno stečenim stavovima o djetinjstvu i odgoju. Proporcionalno pozitivnoj ili negativnoj usmjerenosti njegovih stavova, suvremenim paradigmatima kojima se odgajatelj vodi i njegovoj predodžbi odgoja, on će djelovati i organizirati svoj odgojno-obrazovni rad. Takvi se stavovi mogu mijenjati i razvijati školovanjem, edukacijama i profesionalnim usavršavanjima kojima odgajatelj stječe nove i usavršava prethodno stečene kompetencije i znanja.

Ukupnost psihičkih osobina unutar pojedinca koje znatno utječu na komunikaciju s okolinom čine određenu ličnost svake osobe neovisno o zanimanju. Odgajatelj svoj svakodnevni rad provodi okružen ljudima, posebice djecom rane i

predškolske dobi kojima je nerijetko uzor i model ponašanja, stoga je očekivana uzročna veza odgajateljevih osobina ličnosti i njegova odnosa s djecom kao njegovim najbližim suradnicima.

Cilj ovog istraživanja je proučiti značajne odrednice odnosa između odgajatelja i djece, kao što su pozitivne emocije odgajatelja, njegove osobine ličnosti, stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece te ispitati postoji li značajna povezanost između odnosa odgajatelja i djece i njegovih značajnih odrednica. Isto je provedeno u svrhu pisanja diplomskog rada, a statističkom obradom podataka i dobivenim rezultatima naglasit će se važnost istraživanja kvalitete dječjih vrtića uz spremnost njegovih članova na preispitivanje osobnih stavova, emocija i pedagogija.

## 2. ODNOS IZMEĐU ODGAJATELJA I DJETETA

Dijete svoj prvi životni odnos proživljava u odnosu sa svojim roditeljima, te se taj odnos smatra ključnim za dobrobit djeteta (ali i roditelja) (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Emocionalna bliskost, intenzitet i kontinuitet odnosa roditelj-dijete stavljaju roditelja u povlašteni položaj u odnosu na druge koji sudjeluju u procesu odgoja djece. Međutim, promjene u suvremenom obiteljskom životu, dekontekstualizacija odgoja i obrazovanja djece, ovisnost o institucionalnim oblicima obrazovanja utječu na uvjete, opseg i kvalitetu osobne interakcije unutar obitelji (Babić, Irović i Kuzma, 1998).

Veliki broj djece predškolskog uzrasta većinu svog vremena provodi u predškolskim ustanovama. Stoga odgajatelj, kao prva značajna odrasla osoba izvan obitelji s kojom je dijete uspostavilo stalnu vezu, ima snažnu i utjecajnu ulogu u životu djece (Pianta, 1999). Ulaskom u predškolsku ustanovu, dijete obogaćuje svoj društveni svijet u interakciji s novim ljudima - odraslima (odgajateljima) i vršnjacima (Babić, Irović i Kuzma, 1998). Odgajatelji predškolskog odgoja imaju ulogu i skrbnika i odgajatelja, osiguravajući djetetu njegovo prvo iskustvo u učenju u grupi i postavljajući „pozornicu“ za budući uspjeh ili neuspjeh djeteta u školskom okruženju (Dobbs i Arnold, 2009).

Odnos između odgajatelja i djece u vrtićkoj skupini iznimno je važna odrednica kvalitete rada u vrtiću. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatra se ključnim razdobljem za kognitivni razvoj djece, pripremu za školu, kao i razvoj socio-emocionalne kompetencije djece (Hamre i Pianta, 2001; Vasta, Haith i Miller, 1998).

Prema britanskom psihologu Robertu Hindeu (1979, prema Elicker i Fortner-Wood, 1995), odnosi se temelje na socijalnim interakcijama između ljudi koji imaju sljedeće karakteristike:

- Odnosi su izgrađeni na interakciji između ljudi koji se događaju tijekom određenog vremenskog perioda
- Odnosi se temelje na zajedničkim ciljevima i očekivanjima
- Odnosi proizvode emocije, misli i posebna značenja.

Loris Malaguzzi (1998), pokojni osnivač svjetski poznatih programa predškolskog odgoja, opisao je odnose kao primarnu poveznju dimenziju obrazovanja. Odnose smatra više od toploga zaštitnog omotača, poput dinamične sprege sile i elemenata koji međusobno djeluju prema zajedničkom cilju. Također je vjerovao da odnosi koje djeca konstruiraju imaju značajan utjecaj na to kako su razvili vlastitu vrijednost i svrhu. Kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta, koju opisuju Malaguzzi, dopušta uzajamno povjerenje i razmjenu koja koristi ukupnim rezultatima za djecu (Malaguzzi, 1998).

Odnos između odgajatelja i djece uspostavljen kao rezultat interakcije djece predškolske dobi s njihovim odgajateljima ne samo da pozitivno doprinosi razvoju djeteta, već predstavlja ključnu odrednicu za socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj djece, koji može podržati njihova iskustva učenja pružajući djeci ujedno socijalnu podršku i emocionalnu sigurnost (Birch i Ladd, 1997; Hamre i Pianta, 2001; Pianta, 1999). Dosadašnje studije jasno su pokazale da su pozitivni i bliski odnosi između djece i odgajatelja rezultirali višom razinom socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja djece (Tatalović Vorkapić, 2017). U tom smislu, odnos s odgajateljem ključan je dio svakodnevnih iskustava djece u vrtiću, kao i potencijalni resurs za poboljšanje razvojnih ishoda (Pianta, 1999).

Brojne studije u okviru literature pokazale su da je kvaliteta odnosa odgajatelja i djeteta od presudne važnosti za učenje tijekom cijelog djetinjstva (Birch i Ladd, 1997; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta i Howes, 2002; Pianta i Stuhlman, 2004).

Kada se pokušavaju opisati odnosi odgajatelja i djeteta i važnost koju imaju u životu djeteta, često se navode teorije privrženosti (Birch i Ladd, 1998; Burchinal i sur., 2002; Verschueren i Koomen, 2012). Veliki broj studija konceptualizirao je odnose odgajatelj-dijete iz perspektive teorije privrženosti (Bowlby, 1969, prema Gregoriadis i Grammatikopoulos, 2014). Teorija privrženosti bila je temeljna teorijska podloga proučavanja odnosa djece i odgajatelja (Verschueren i Koomen, 2012). U okviru razvojne psihologije teorija privrženosti predstavlja jedan od najjačih teorijskih okvira za razumijevanje prirode i implikacije emocionalnih odnosa djece s odraslima. Iz perspektive privrženosti, odnosi s odgajateljima prvenstveno se shvaćaju kao produžetak odnosa s roditeljima (Maldonado, 2009). Teorija privrženosti ukazuje da

kvaliteta ranih odnosa roditelj-dijete ima dugotrajan učinak na razvoj djeteta, oblikovanje i utjecaj na razvoj njihovih internih modela odnosa vezanosti (Colwell i Lindsey, 2003), što utječe na sposobnost djeteta da formira pozitivne odnose s drugim odraslima, kao što su odgajatelji. Odgajatelji, osobito u ranom djetinjstvu, smatraju se "alternativnim skrbnicima" koji mogu pomoći dječjem razvoju pružanjem okruženja podrške i emocionalne sigurnosti u kojoj djeca mogu bolje organizirati i modulirati svoje emocije, učinkovito komunicirati s drugima i pouzdano istraživati mogućnosti unutar zajednice (Pianta, 1999). U središtu ovog pristupa je ideja da je kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta oblikovana sposobnošću odgajatelja da reagira na emocionalne potrebe djece, ponašanje djece kao i na mentalnu zastupljenost djece o sebi, drugima i odnosima, koja se temelji na ranim iskustvima s skrbnicima (Bowlby, 1982, prema Maldonado, 2009).

Važnost visokokvalitetnih odnosa odgajatelja i djeteta potkrijepljena je i empirijskim istraživanjima koja sugeriraju da su odgajatelji jedna od glavnih slika vezanosti za malu djecu. Visokokvalitetni odnosi odgajatelja i djeteta temelje se na odgajateljevoj sposobnosti i spremnosti za:

- biti emocionalno dostupni;
- konstruirati međusobno povezana okruženja u dječjem vrtiću;
- uključiti se u profesionalni razvoj koji se odnosi na poboljšanje kvalitete odnosa;
- razumjeti komponente kvalitete odnosa između djeteta i odgajatelja i čimbenike koji na njega utječu (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2002).

Kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta je složena i teško ju je odrediti. Posljednjih godina, osobito u predškolskim ustanovama i osnovnoj školi, kvaliteta odnosa odgajatelj-dijete uglavnom je definirana pomoću tri dimenzije odnosa između odgajatelja i djeteta: bliskost, sukob i ovisnost. Navedene dimenzije najčešće se procjenjuju pomoću skale „*Student – Teacher Relationship Scale*“ (STRS; Pianta, 2001). Pianta (2001) opisuje svaku dimenziju na sljedeći način.

Bliskost je jedna od najvažnijih odrednica kada je u pitanju kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta. Bliskost se odnosi na stupanj u kojem odgajatelji osjećaju toplinu, privrženost i otvorenu komunikaciju s određenim djetetom (Pianta, 2001). Što

je djetetov odnos sa svojim odgajateljem bliži, to će dijete biti sigurnije s tim odgajateljem. Djeca koja imaju bliske odnose sa svojim odgajateljima imaju tendenciju više slušati, više se usredotočiti i bolje učiti (Pianta, 1999). Veća razina bliskosti odgajatelja i djeteta povezana je s većim uspjehom djece (npr: veća akademska sprema, nadahnuti ljubav prema njihovim školama, viša jezična i matematička vještina, kao i pozitivnije društveno ponašanje). U isto vrijeme, takvi pozitivni odnosi su također povezani s nižim razinama povlačenja i nižim agresivnim, antisocijalnim i hiperaktivnim ponašanjima u budućnosti (Birch i Ladd, 1997; Pianta, 1999). Bliski i pouzdano uspostavljeni odnosi između djece i odgajatelja pružaju podršku djeci da pokažu pozitivno ponašanje prema svojim vršnjacima (Colwell i Lindsey, 2003).

Učenjem, igranjem i životom u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, djeca se suočavaju s brojnim čimbenicima koji se mogu percipirati kao pozitivni ili negativni (Tatalović Vorkapić, 2017). Dok pozitivan odnos odgajatelja i djeteta igra ulogu u podupiranju dječjeg uspjeha, negativan odnos odgajatelja i djeteta ometa postignuća djeteta i može uzrokovati osobne probleme (Birch i Ladd, 1997; Burchinal i sur., 2002; Hamre i Pianta, 2001; Pianta, 1999). Negativni odnosi odgajatelja i djeteta stoga se smatraju faktorima rizika (karakterizira ih veći sukob i ovisnost te niža bliskost) koji djeluju protiv dječjih postignuća u budućnosti (Hamre i Pianta, 2001; Pianta, 1999).

Bliskost i sukob najčešće se pojavljuju u literaturi kao dimenzije koje utječu na kvalitetu odnosa između odgajatelja i djeteta. Dugo se pretpostavljalo da obje komponente odnosa odgajatelj-dijete čine bitan doprinos nizu ishoda djece, uključujući akademsko postignuće i socijalnu kompetenciju (Birch i Ladd, 1997; Pianta i Stuhlman, 2004).

Sukob se odnosi na stupanj u kojem odgajatelj doživljava odnos kao pun nesklada ili borbe (Pianta, 2001). Sukob između odgajatelja i djeteta u vrtiću povezan je s nižim razinama prosocijalnog ponašanja i višim razinama agresivnog ponašanja (Birch i Ladd, 1997).

Naposlijetku, karakteristika ovisnog odnosa između odgajatelja i djeteta karakterizira preveliko oslanjanje djeteta na odgajatelja. U ovakvom odnosu, dijete stalno traži prisustvo odgajatelja ili njegovu podršku (Pianta, 2001). Djeca koja se

previše oslanjaju na svoje odgajatelje mogu biti društveno povučena i pokazati nižu društvenu kompetenciju, usamljenost i tjeskobu. Njihovi problemi povlačenja i *"djelovanja prema unutra"* konceptualizirani su kao *"internalizirajuće"* poteškoće (Pianta, Hamre, i Stuhlman, 2003).

U uvjetima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, svaki trenutak u kojem odgajatelji i djeca komuniciraju jedni s drugima prilika je za razvoj pozitivnih odnosa (Ostrosky i Jung, 2010). Kvalitetna komunikacija odgajatelja s djecom posebice se ogleda u njihovoj osjetljivosti za različite potrebe djece. Radi se o mnoštvu svakodnevnih interakcija u kojima odgajatelji djeci uvijek iznova daju do znanja da im je stalo do njih, da ih vole, razumiju i poštuju te da je ustanova za rani odgoj mjesto ugođe, zadovoljstva, pripadanja i kvalitetnih odnosa (Slunjski, Ljubetić, Pribela Hodap, Malnar, Kljenak, Zagrajski Malek, Horvatić i Antulić, 2012). Odgajatelji mogu koristiti različite strategije za izgradnju pozitivnih odnosa s djecom. Ponašanje odgajatelja kao što je slušanje djece, kontakt s očima i sudjelovanje u brojnim interakcijama jedan-na-jedan, licem u lice s malom djecom, promoviraju sigurne odnose između odgajatelja i djeteta (Ostrosky i Jung, 2010).

Razgovor s djecom ugodnim, mirnim glasom i jednostavnim jezikom, te toplo pozdravljanje djece kada dođu u vrtić, pomaže uspostaviti sigurne odnose između odgajatelja i djece. Važno je da odgajatelji koriste razvojne i individualne odgovarajuće strategije koje uzimaju u obzir različite potrebe, interese, stilove i sposobnosti djece (Ostrosky i Jung, 2010). U skladu s navedenim, kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta u velikoj mjeri ovisi od očekivanja koje odgajatelj ima od djece, odnosno koja je njegova „slika“ o djeci s kojom radi (Slunjski, 2003). U svojoj knjizi autorica Slunjski (2003:8) navodi da se slika o djetetu „*odražava na sve što odgajatelj za dijete ili s djetetom radi, jer na određeni način oblikuje sve njegove odgojne postupke*“.



## 2.1. Čimbenici koji utječu na kvalitetu odnosa između odgajatelja i djece

Uzimajući u obzir potencijalne koristi pozitivnih odnosa odgajatelj-dijete i nedostatke negativnih odnosa odgajatelj-dijete, važno je identificirati temeljne čimbenike koji mogu predvidjeti kvalitetu odnosa. To je osobito važno za djecu predškolskog uzrasta, jer rani odnos s odgajateljem postaje temelj za njihove kasnije odnose s učiteljima (Howes, Phillipsen i Peisner-Feinberg, 2000, prema Choi i Dobbs-Oates, 2016).

Obzirom da se odnosi djece s odgajateljima u ranom djetinjstvu razlikuju po vrsti i kvaliteti te imaju značajne implikacije za razvoj djece, u ovom dijelu obradit će se važne odrednice tog odnosa (Elicker i Fortner-Wood, 1995). Dosadašnja otkrića ukazuju kako kvaliteta odnosa odgajatelj-dijete ovisi o karakteristikama i očekivanjima odgajatelja, karakteristikama djeteta, kao i o njihovim međusobnim interakcijama (Stuhlman i Pianta, 2002).

Ključni čimbenik koji utječe na razvojne ishode djece je interakcija između odgajatelja i djeteta. Interakcija označava „*međusobno djelovanje ili odnos dviju ili više osoba posljedice kojega se manifestiraju na praktičnoj razini (situacijske aktivnosti, ponašanje), na intelektualno-misaonoj (znanja, stavovi, uvjerenja) i emocionalno-voljnoj razini (doživljaji, predodžbe i pojmovi o sebi i drugima)*“ (Babić, Irović i Krstović, 1997:560). Obzirom na činjenicu da djeca predškolskog uzrasta interaktivnim iskustvima uče osnovne vještine i znanje (npr. jezik, društvene kompetencije), priroda i učestalost interakcija između nastavnika i djeteta značajno doprinosi razvoju djece (Bowman, Donovan, i Burns, 2001; Kontos i Wilcox-Herzog, 2002, prema Oren i Jones, 2009). Odgajatelji su najsposobniji socijalni partneri u predškolskim institucijama u okviru ranog djetinjstva koji mogu izgraditi učenje i socijalnu interakciju djece rane i predškolske dobi. Rezultati istraživanja pokazuju da česte verbalne poticajne interakcije između odgajatelja i djeteta, posebno interakcije koje proširuju dječje ideje i razgovore postavljanjem otvorenih i kognitivno izazovnih pitanja davanjem informacija, poticanjem i pomaganjem djeci kod razrade svoje aktivnosti, olakšavaju izražavanje te kognitivni i društveni razvoj djece (Dunn, 1993). Ovisno o njihovoj prirodi, odnosi i interakcije odgajatelja s djecom mogu poboljšati

ili ometati razvoj djece. Različiti odnosi i interakcije odgajatelja s djecom u vrtiću djelomično su pod utjecajem osobina djeteta (Oren i Jones, 2009).

Obilježja djece identificirane su kao važni prediktori kvalitete odnosa odgajatelj-dijete (Choi i Dobbs-Oates, 2016). Pokazalo se da je kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta objašnjena demografskim karakteristikama djece (npr. spol i dob djeteta); akademskim sposobnostima (kognitivne, jezične, matematičke vještine); ponašanjem djece te njihovim temperamentom (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003). Istraživanja su pokazala da odgajatelji u predškolskom odgoju i obrazovanju izvješćuju o pozitivnijim odnosima s djevojčicama nego s dječacima. Ove spolne razlike mogu se dijelom povezati s činjenicom da dječaci obično pokazuju češća antisocijalna ponašanja, kao što su verbalna i fizička agresija (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003).

Karakteristike odgajatelja još su jedan važan pokazatelj odnosa između odgajatelja i djeteta (Choi i Dobbs-Oates, 2016). Misli, osjećaji i ponašanje odgajatelja također utječu na njihove odnose s djecom (Elicker i Fortner-Wood, 1995). Istraživanja koja su ispitivala specifične karakteristike odgajatelja kao pokazatelja odnosa odgajatelj-dijete, ukazuju na to da pokazatelji kvalitete odgajatelja, kao što su godine iskustva i emocionalni status odgajatelja (npr. razina depresije, samoeфикаsnost i povijest privrženosti) utječu na kvalitetu odnosa između odgajatelja i djeteta (Hamre i sur., 2007; Kesner, 2000; prema Choi i Dobbs-Oates, 2016). Studije pokazuju da su odgajatelji s ograničenim obrazovanjem vezanim uz dječji razvoj u ranom djetinjstvu, vjerojatnije manje osjetljiviji i grublji prema djeci u svom radu (Chung, Marvin i Churchill, 2005), dok odgajatelji s višim ili visokim obrazovanjem vjerojatnije u svom radu koriste pozitivne interakcije s djecom i manje je vjerojatno da će koristiti kaznene pristupe (Chung, Marvin i Churchill, 2005). Nacionalna studija o skrbi djece nije navela nikakav odnos između godina iskustva u odgoju djece i osjetljivosti odgajatelja prema potrebama za njegu ili kvaliteti okruženja za učenje (Howes, Whitebook i Phillips, 1992).

### 3. POJEDINE ODREDNICE ODGAJATELJEVOG ODNOSA S DJECOM

Obzirom da odnos između odgajatelja i djeteta ima ključnu ulogu u dječjem razvoju i daljnjem uspjehu, važno je istražiti značajne odrednice tog odnosa. Za postizanje visoko kvalitetnog odnosa između odgajatelja i djeteta nisu samo važne kompetencije odgajatelja i djeteta nego i njihova međusobna interakcija.

Jedna od važnijih odrednica koja utječe na odgajateljev odnos s djecom je raspoloženje odgajatelja, odnosno omjer pozitivnih i negativnih afektivnih stanja. Veliki je broj istraživanja pokazao da je kvaliteta učenja značajno veća ukoliko je proces učenja obojen pozitivnim emocijama stoga će u ovom dijelu rada pozornost biti na emocijama.

#### 3.1. Emocije

Definicije emocija variraju, no znanstvenici se slažu da emocije pripadaju široj skupini afektivnih stanja (Olčar, 2013). Afekti su doživljaji ili iskustva koji imaju kvalitetu ugone ili neugode (Beck, 2003) pri čemu se pojam afekt koristi „*da se označi širi raspon fenomena koji se odnosi na emocije, raspoloženja, dispozicije i sklonosti*“ (Oatley i Jenkins, 2003:96).

Riječ „*emocija*“ dolazi od latinskog glagola *movere* što znači „*pokrenuti se*“. „*Emocije su glavni pokretač raspoloženja svakoga pojedinca, njegova odnosa s drugim ljudima i cijeloga društvenog života*“ (Oatley i Jenkins, 2000, prema Brajša-Žganec i Slunjski, 2007:478). One su povezane „*sa sklonošću ka određenom ponašanju*“ (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008:32) te su neizostavan dio ljudskog bića. Schutz, Hong, Cross i Osbon (2006:344) definiraju emocije kao „*društveno konstruirane, osobno izvedene načine postojanja koje proizlaze iz svjesnih i/ili nesvjesnih prosudbi o percipiranim uspjesima u postizanju ciljeva ili održavanju standarda ili uvjerenja tijekom transakcija kao dio društveno povijesnog konteksta*“. Ova definicija emocija temelji se na pretpostavci da se emocionalna iskustva odgajatelja ne pojavljuju samo u psihološkim aktivnostima pojedinca, već također

uključuju emocionalne osjećaje drugih i interakcije s osobnim, profesionalnim i društvenim okruženjem (Chubbuck i Zembylas, 2008, prema Chen 2016). Emocije (čuvstva) su doživljaji izazvani nekom vanjskom ili unutarnjom situacijom (Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski, 1999).

Emocije možemo podijeliti na osnovne (primarne) i složene (sekundarne). Primarne emocije važne su za ljude te imaju veliku važnost u prilagodbi na okolinu (Kovačević i Ramadanović, 2016). One ljudima služe za preživljavanje, a iz njih nastaju i sve ostale sekundarne emocije. Svaka primarna emocija ima vlastita obilježja te se može pronaći u svim kulturama, bez obzira na rasu, jezik, religiju i običaje (Slunjski, 2013). Za iskazivanje ljudskih emocija krenulo se od Ekmanova modela (1970, prema Kovačević i Ramadanović, 2016) koji sadržava šest osnovnih, urođenih i univerzalnih ljudskih emocija: sreća, tuga, ljutnja, strah, iznenađenje i gađenje (*happiness, sadness, anger, fear, surprise, disgust*). Ekman (1999a, prema Larsen i Buss, 2008) navodi kako su primarne emocije praćene specifičnim izrazom lica koji se može prepoznati u svim kulturama. Osnovne ili primarne emocije odgovaraju sljedećim kriterijima: urođene su, odnosno nastale su procesom evolucije, imaju specijalizirane, adaptivne i motivacijske karakteristike te zasebnu neurofiziološku osnovu, imaju raspoznatljive facijalne ekspresije i pokrete te imaju specifičan subjektivni doživljaj (Kardum, 2002). S druge strane, postoje i drugi oblici ponašanja koji spadaju u one „sekundarne“ emocije kao što su neugoda, ljubomora, krivnja, ponos, smirenost ili pak napetost (Kardum, 2002). Sekundarne ili složene emocije pojavljuju se kasnije u razvoju. Njihovo je izražavanje manje tipično i prepoznavanje je teže, a ponekad i dvosmisleno. Bez obzira na složenost emocija, neverbalno ponašanje je njihov primarni način komunikacije (Bowers, Bauer i Heilman, 1993, prema Prosen, Smrtnik Vitulić i Poljšak Škraban, 2014). Kao takav, izraz lica, ton glasa, određeno držanje tijela temeljni su za dekodiranje i tumačenje emocionalnih poruka, otkrivanje impulsa i namjera (Lazarus, 1991; Siegel, 1999, prema Prosen i sur., 2014).

Drugi način klasificiranja emocija je podjela emocija na dvije glavne kategorije pa tako primarne emocije možemo podijeliti na pozitivne (ugodne) i negativne (neugodne). Pozitivne emocije obično uključuju radost, zadovoljstvo, ponos i uzbuđenje, a negativne emocije uključuju ljutnju, frustraciju, tjeskobu i tugu

(Hargreaves, 2001; Sutton i Wheatley, 2003) no, nisu samo pozitivne emocije poželjne (Kovačević i Radmanović, 2016; Miljković i Rijavec, 2009). Negativne emocije u znanosti su relativno dobro istražene te su nastale kako bi nam pomogle u preživljavanju (Miljković i Rijavec, 2009). One fizički i psihološki pripremaju tijelo da se ponaša na određeni način. Primjerice strah ima utjecaj na čovjeka tako da želi pobjeći, ljutnja da želi napasti, gađenje da želi povratiti a bijes da želi napasti (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

Dok negativne emocije imaju funkciju zaštite i preživljavanja, uloga pozitivnih emocija nije toliko jasna (Miljković i Rijavec, 2009). Pojedinci doživljavaju negativne emocije kada ne uspiju ostvariti svoje ciljeve, dok se pozitivne emocije doživljavaju kada se postigne važan cilj ili očekivanje za sebe (Oatley i Jenkins, 1996, prema Prosen i sur., 2014). Pozitivne emocije rijetko su povezane sa specifičnim ponašanjem kao što je to slučaj kod negativnih (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Pozitivne emocije brišu negativne emocije pojedinca, šireći raspon akcija i misli pojedinaca, te poboljšavaju njihovu psihološku otpornost. Pozitivne emocije izazivaju promjene prije svega u kognitivnim aktivnostima, a potom mogu uslijediti promjene u fizičkoj aktivnosti (Fredrickson, 1998). Tako se npr. pozitivna emocija sreće kod čovjeka može aktivirati, ali ne možemo točno znati koje će ponašanje izazvati (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Neki teoretičari tvrde da su pozitivne emocije „*znak sadašnjeg zdravlja i dobrobiti*“ (Diener, 2000; Kahneman, 1999, prema Miljković i Rijavec, 2009:491), a drugi da „*potiču ponašanje kojim se približavamo nečemu dobrom, za razliku od udaljavanja od nečeg opasnog i ubrzavajućeg što se javlja kod negativnih emocija*“ (Miljković i Rijavec, 2009:491). Neki autori pretpostavljaju da su „*pozitivne emocije samo protuteža negativnim emocijama kako bi život bio podnošljiviji*“ (Miljković i Rijavec, 2009:491).

Da bi mogli kontrolirati pozitivne i negativne emocije i izraziti ih na odgovarajući način, pojedinci moraju imati različite sposobnosti (Karabay, 2017).

### 3.2. Pozitivne emocije

Pozitivne emocije dugo su bile marginalizirane u psihološkim istraživanjima (Olčar, 2013). Prema Fredrickson (1998) postoji tri moguća razloga za to. Prvo, manje je pozitivnih emocija nego negativnih i manje su diferencirane. Negativne emocije i djelovanja imaju veći utjecaj. Primjerice, postoji jedna pozitivna emocija za svaku od tri ili četiri negativne emocije (Ellsworth i Smith, 1988, prema Fredrickson, 1998). Drugo, negativne emocije su obično povezane s problemima koji zahtijevaju rješavanje, dok pozitivne emocije u većini slučajeva ne predstavljaju probleme. I treće, pozitivne emocije ne pojavljuju se u životno opasnim okolnostima (Olčar, 2013).

Najvažnija teorija u razumijevanju pozitivnih emocija pripada američkoj psihologinji Barbari L. Fredrickson koja je istražujući uloge emocija, s naglasnom na one pozitivne emocije, a sve temeljem rezultata dobivenih obradom podataka istraživanja, teorijski postavila: „*Teorija proširenja i izgradnje*“ (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008:35) koja podrazumijeva dugoročan efekt na osobni rast i razvoj (Matulin, 2017). Za Fredrickson (2002, prema Matulin, 2017) pozitivne emocije imaju ključnu ulogu u životima ljudi, a neke od njih uključuju: sreću, zadovoljstvo, zainteresiranost i ljubav. Prema navedenoj teoriji, autorica Fredrickson smatra da pozitivne emocije imaju četiri različite funkcije:

1. Proširuju naš repertoar ponašanja
2. Izgrađuju psihološki repertoar za budućnost
3. Poništavaju štetne učinke negativnih emocija
4. Izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu

#### *1. Proširuju naš repertoar mišljenja i ponašanja*

Pozitivnim emocijama pojedinac osjeća sigurnost, dok su negativne emocije usko povezane s opasnošću koju osoba osjeća. Vođen sigurnošću, pojedinac je kreativniji i spremniji na različitost pri odabiru svoga ponašanja, koje na takav način postaje sve bogatije te na isti način ima mogućnost stjecanja i razvijanja novih ponašanja. Isto dovodi do točnosti i spomenute kreativnosti u razmišljanjima koliko i u ponašanjima te vodi ka dugoročnim rješenjima i usmjerenosti pojedinca na budućnost (Fredrickson i Joiner, 2002, prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

## *2. Izgrađuju psihološki repertoar za budućnost*

Sukladno mogućnostima utjecaja emocija na čovjekova ponašanja, pozitivne emocije pozitivno utječu na povećanje obujma ponašanja. Na taj način pojedinac se priprema za budućnost, stvarajući vlastite crte ličnosti, društvene veze s okolinom i ostalo, čime ne djeluje samo trenutno već i dugoročno (Fredrickson i Joiner, 2002, prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

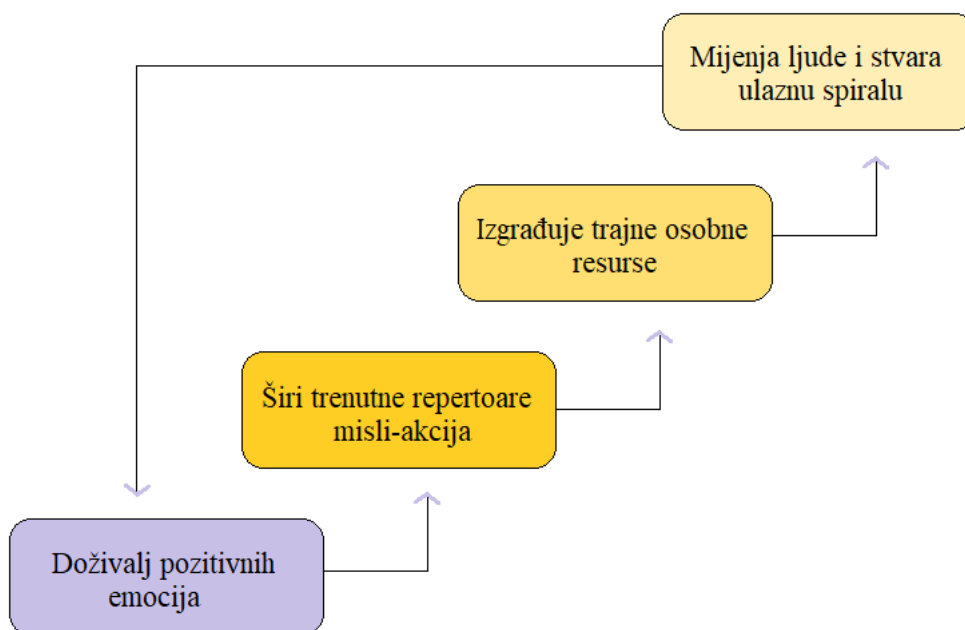
## *3. Poništavaju štetne učinke negativnih emocija*

Pozitivne emocije utječu i na funkciju poništavanja, što se odnosi na utjecaj smanjenja trenutne fiziološke reakcije nastale istim emocijama. Isto se razlikuje od utjecaja negativnih emocija na krvožilni sustav čovjeka. Spomenuto se navodi kao efekt poništavanja. Mogući brži oporavak ili anuliranje posljedica uzrokovanih onim negativnim emocijama te povratak organizma u stanje optimalno za bogaćenje ponašanja također je uzrokovano pozitivnim emocijama (Fredrickson i Joiner, 2002, prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

## *4. Izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu*

Negativne i pozitivne emocije u obrnuto su proporcionalnom odnosu pri čemu negativne emocije utječu na smanjenje čovjekovih pozitivnih emocija i dovodi do depresije, dok porast pozitivnih odnosa usko povezuje s osobnim rastom i razvojem te stvaranjem dobrog osjećaja. Takav porast u čovjekovim emocijama dovodi do promjene unutar samog pojedinca izgrađujući ga trajno (Fredrickson i Joiner, 2002, prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

Slika 1: Ulazna spirala pozitivnih emocija (Fredrickson, 2002, prema Rijavec i sur., 2009).



Teorija o proširenju i izgradnji predviđa da iskustva pozitivnih emocija također mogu izgraditi psihološku otpornost i potaknuti spiralu pozitivnih emocija prema gore (Slika 1). Jedan od načina na koji ljudi doživljavaju pozitivne emocije jest pronalaženje načina u kojima i najgori događaji ili situacije imaju neki pozitivan aspekt (Fredrickson, 2001). Taj je odnos recipročan - ne samo da određivanje pozitivnog značenja pokreće pozitivne emocije, već i pozitivne emocije povećavaju mogućnost pronalaženja pozitivnog značenja tijekom teškoća (Fredrickson, 2001). Ovi uzajamni odnosi između pozitivnih emocija, proširenog mišljenja i pozitivnog značenja trebali bi se akumulirati tijekom vremena. Pozitivne emocije pokreću prošireni opseg pažnje i spoznaje koje pridonose boljem suočavanju s teškoćama, što povećava šansu za doživljaj pozitivnih emocija u budućnosti. Na taj način ljudi izgrađuju svoju psihološku otpornost i poboljšava se njihova emocionalna dobrobit (Fredrickson, 2001).



### 3.3. Emocije odgajatelja

Profesija odgajatelja jedno je od vodećih zanimanja koje zahtijeva emocionalni rad (Argon 2015, prema Karabay, 2017). Načini na koji odgajatelji izražavaju svoje emocije važni su za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada u predškolskim institucijama, kvalitetu interakcija između odgajatelja i djece te atmosferu u predškolskim ustanovama (Shapiro, 2010). Može se reći kako su emocije odgajatelja česte i raznolike po svojoj prirodi te imaju važan utjecaj kako na same odgajatelja tako i na djecu (Burić, Slišković i Macuka, 2017). U tom kontekstu autor Farouk (2012, prema Chen, 2016) navodi kako emocije učitelja nisu internalizirani osjećaji koji ostaju inertni unutar granica njihovih tijela, već su sastavni dio načina na koji se odnose i komuniciraju sa učenicima, kolegama i roditeljima (Chen, 2016). To upućuje da se emocionalna iskustva unutar odgojno-obrazovnih ustanova ne javljaju u pojedincu ili u neovisnom okruženju, već je prirodni rezultat interakcije pojedinca i okruženja na temelju društvenog i povijesnog konteksta (Schutz i sur., 2006).

Pozitivne se emocije u odgojno-obrazovnom radu ne mogu razvijati samo poučavanjem o njima, potrebno ih je iskusiti. To znači da se trebaju „*stvarati mjesta za učenje u kojima ljudi mogu biti zadovoljni*“ (Miljković i Rijavec, 2009:501). Odgojno-obrazovni rad odgajatelja neizbježno je obilježen emocionalnom dimenzijom (Šarić, 2015). Istraživači smatraju da su emocije sastavni dio odgoja i obrazovanja (Hargreaves, 2001). Osim tog prihvatanja, navodi se i da su emocije odgajatelja od velikog značaja za odgojno-obrazovnu ustanovu, jer upravo odgajatelji provode odgojne aktivnosti s djecom (Sutton i Wheatley, 2003).

Emocije utječu na učinkovitost odgajatelja u obrazovnim aktivnostima kroz kognitivni, emocionalni i motivacijski status djeteta (Sutton i Wheatley, 2003). Svakog radnog dana, odgajatelji kroz interakcije s različitim osobama u svom radnom okruženju unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koriste svoje osjećaje i emocije (Hargreaves, 2001). Osobni ciljevi odgajatelja, njegova prošla iskustva i očekivanja utječu na vrstu emocija koje doživljava u vrtiću (Sutton, 2007). Iz tog razloga, odgajatelji mogu imati različite emocije, ovisno o aktivnostima koje se odvijaju u vrtiću. S druge strane, interakcija između odgajatelja i djeteta u vrtiću uključuje i djetetovu interpretaciju emocija odgajatelja obzirom da svako dijete može

drugačije razumjeti odgajateljeve reakcije (Prosen i sur., 2014). Navedeno upućuje da se emocije mogu razlikovati kod svake pojedine osobe i u skupinama te se pretpostavlja da emocije između pojedinaca i skupine utječu jedna na drugu. U tom smislu, može se reći da emocije odgajatelja imaju velik utjecaj na odnose koje imaju s djecom u odgojno-obrazovnim skupinama. Mnoge studije ukazuju na postojanje tog odnosa (Frenzel, 2014). Meyer i Turner (2006) navode da su emocije učitelja nerazdvojno povezane s djetetovim emocijama. Becker, Goetz, Morger i Ranellucci (2014) i Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, i Sutton (2009a) pronašli su dokaze koji ih podupiru. Becker i sur. (2014) otkrili su da postoji odličan odnos između uživanja, ljutnje i tjeskobe koje su iskusili učitelji te užitka, ljutnje i tjeskobe učenika. Frenzel i sur. (2009a), koji su ispitali odnos uživanja između učitelja i učenika, slično je pokazao i odnos između učiteljskih emocija i učenikovih emocija. Kao rezultat ovih emocionalnih odnosa, može se reći da emocije odgajatelja u vrtiću mogu povećati ili smanjiti uspjeh djeteta. Mnoge studije (Hargreaves, 2001; Sutton i Wheatley, 2003) pokazuju da su osjećaji nastavnika jasno povezani s ponašanjem djeteta. Rodrigo-Ruiz (2016) je pronašao empirijske nalaze da emocije učitelja utječu na emocije učenika, emocionalnu kompetenciju, motivaciju, akademski uspjeh, socijalno ponašanje. Drugim riječima, ovi rezultati pokazuju kao emocije odgajatelja/učitelja u vrtićkom/školskom okruženju mogu biti od velike važnosti za emocije djeteta/učenika te na njegovo daljnje postignuće. Nadalje, Prosen i sur. (2014) proveli su istraživanje sa slovenskim učiteljima u prvih pet razreda osnovne škole. Istraživanje je usredotočeno na neverbalne i verbalne emocionalne izraze učitelja i reakcije učenika na njih. Učitelji su izrazili razne ugodne i neugodne emocije od čega su ugodne emocije bile intenzivnije izražene od neugodnih. Za radost i bijes, kao dvije najčešće izražene emocije, analizirani su verbalni izrazi učitelja i odgovori učenika na njih, posebno u pogledu njihove funkcionalnosti u interakciji učitelj-učenik. Za radost, gotovo sve interakcije učitelj-učenik su bile funkcionalne. Zbog bijesa, učestalost nefunkcionalnih interakcija između učitelja i učenika bila je veća. Autorice navode kako se u obrazovnim programima može promicati razvoj strategija regulacije emocija, posebice u pogledu bijesa (Prosen i sur., 2014). Učinkovita regulacija emocija omogućava učiteljima i odgajateljima da doprinesu boljim odnosima između učitelja/odgajatelja i učenika/djeteta (Bandura, 1997, prema Prosen i sur., 2014).

#### 4. OSOBINE LIČNOSTI ODGAJATELJA

Riječ ličnost (eng. *personality*) ili osobnost potječe od latinske riječi „*persona*“ koja je u starogrčkoj drami označavala masku na licima glumaca za vrijeme predstave (Fulgosi, 1997). Maska je imala funkciju najave gledateljima određenog obrasca ponašanja odnosno ličnosti o kojoj se radi (Fulgosi, 1997; Petz, 2010). Ubrzo se ta riječ počela označavati i za osobu, točnije ulogu koju ta maska označava. Prema navedenom, „*ličnost je zapravo ona čovjekova karakteristika prema kojoj ostali ljudi nekoga ocjenjuju ovakvim ili onakvim*“ (Petz, 2010:10). Kako navodi Fulgosi (1997), ličnost je u svakodnevnom životu vezana uz konzistentan način ponašanja i postupanja pojedinaca u društvenom kontekstu. Ponašanje pojedinca u različitim situacijama temeljni je aspekt važan za psihologiju ličnosti (Fulgosi, 1997).

Postoji mnoštvo definicija pojma „*ličnosti*“ te je nemoguće naći jedinstvenu definiciju ličnosti (Petz, 2010). Različiti ljudi upotrebljavaju riječ „*ličnost*“ na različite načine (Pervin, Cervone i John, 2008) stoga je postavljanje definicije ličnosti veoma teško. Pervin i suradnici (2008) pojam ličnost definiraju kao „*značajke osobe koje objašnjavaju dosljedne obrasce osjećaja, razmišljanja i ponašanja*“ (Pervin i sur., 2008:34). Autori Larsen i Buss (2008) iznesli su složeniju definiciju ličnosti čiji su elementi dodatno razrađeni i objašnjeni. Navedeni autori definiraju ličnost kao „*skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni, te utječu na interakcije i adaptacije pojedinaca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu*“ (Larsen i Buss, 2008:4). **Ličnost je skup psihičkih osobina** koje opisuju načine međusobnog razlikovanja ljudi ali isto tako osobine također određuju načine na koji su ljudi međusobno slični. **Psihički mehanizmi** odnose se na procese koji se odvijaju u ličnosti (većina psihičkih mehanizama uključuje nekakvu obradu informacija). Sastoje se od tri osnovna dijela: *ulaz* (osjetljivost ljudi na određenu vrstu informacija iz okoline), *pravila odlučivanja* (razmišljanje ljudi o određenim opcijama) i *izlaz* (vođenje ponašanja prema određenim kategorijama reakcija). **Unutar pojedinca** naglašava da je ličnost nešto što pojedinac posjeduje unutar sebe tijekom određenog vremenskog perioda, te je u određenoj mjeri konzistentna u različitim situacijama. **Koji su organizirani i relativno trajni** određuje da psihičke osobine i mehanizmi određene

osobe nisu jednostavan i slučajan zbroj elemenata. Psihičke osobine su relativno trajne u vremenu, osobito u razdoblju odrasle dobi. Precizno opisivanje načina na koji se mijenjamo tijekom vremena jedan je od ciljeva psihologije ličnosti. ***I koju utječu***, odnosi se na crte i mehanizme ličnosti koji mogu utjecati na živote ljudi (misli, osjećaji, ponašanja). ***Na interakcije pojedinca*** u različitim situacijama koje uključuju percepciju („kako“ vidimo našu okolinu), selekciju (na koji način biramo situacije u koje ćemo ulaziti), evokaciju (reakcije koje izazivamo kod ostalih) i manipulaciju (način na koji namjerno utječemo na druge ljude). ***I njegove adaptacije na*** odražava ideju da se centralno obilježje naše ličnosti odnosi na adaptivno funkcioniranje – postizanje ciljeva, prilagođavanje, nošenje s izazovima. ***Okolinu*** (fizičku, socijalnu, intrapsihičku) koja pruža važan kontekst razumijevanja ljudske ličnosti (Larsen i Buss, 2008).

Temeljne pretpostavke pojedinih teorija koje se odnose na ljudsku prirodu ili na prirodu ličnosti vrlo su brojne i u odnosu na njih teorije se međusobno jako razlikuju (Fulgosi, 1997). Od mnogobrojnih teorija za razumijevanje i mjerenje ličnosti, u nastavku će se prikazati Petofaktorski model ličnosti.

#### **4.1. Petofaktorski model ličnosti**

Među velikim brojem teorijskih modela ličnosti, jedan od najčešće korištenih je petofaktorski model ličnosti (Tatalović Vorkapić i Puljić, 2013) obuhvaćajući cjelokupno područje opisa ličnosti (Gračanin, Kardum i Krapić, 2004). Petofaktorski model osmišljen je kako bi obuhvatio one osobine ličnosti koje ljudi smatraju najvažnijima u životu (Pervin i sur., 2008). Petofaktorski model označavao se na različite načine: petofaktorski model, model pet velikih faktora („*Big five*“), pa čak i kao visokih pet faktora (eng. The High Five) (Costa i McCrae, 1995; Goldberg, 1981; McCrae i John, 1992; Saucier i Goldberg, 1996, prema Larsen i Buss, 2007). Teorije ličnosti i svakodnevna upotreba jezičnih struktura kojima čovjek djeluje psihološki i socijalno čine temelje za konstruiranje petofaktorskog modela ličnosti (Krapić, 2005). Pristup je vođen individualnim razlikama koje su bile najznačajnije u svakodnevnim interakcijama između pojedinaca, a koje postaju kodirane kao pojedinačne riječi u

nekim ili svim svjetskim jezicima (Goldberg, 1990, prema Pervin i sur., 2008). Povećanjem važnosti spomenutih razlika, povećava se primjećivanje istih, što dovodi do oznaka pojedinim riječima (Goldberg, 1982, prema Gračanin, Kardum i Krapić, 2004).

Crte ličnosti koje čine pet velikih faktora su: ekstroverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam (emocionalna stabilnost), otvorenost prema iskustvu (McCrae i John, 1992, prema Gračanin, Kardum i Krapić, 2004). Na Slici 2 prikazane su pripadajuće crte ličnosti svake kategorije.

**Slika 2: Pripadajuće crte ličnosti svake od pet kategorija Petofaktorskog modela ličnosti (Petz, 2010:312).**



Osobe s visokim stupnjem **ekstroverzije** vole se zabavljati, često se uključuju u socijalne interakcije, vrlo su aktivni, dominantni, pričljivi te često zauzimaju poziciju vođe (Jensen-Campbell i Graziano, 2001, prema Larsen i Buss, 2007). Ekstrovertne osobe su obično sretnije, imaju pozitivnu emocionalnost (Fleeson, Malanos i Achille, 2002, prema Larsen i Buss, 2007). Nasuprot njima, introvertirane osobe opisane su kao nedruštvene, tihe, rezervirane, neuzbudljive, ozbiljne, povučene te orijentirane na zadatke (Pervin i John, 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012).

Osobe koje postižu visoke faktore na rezultatima **ugodnosti** preferiraju korištenje pregovora pri rješavanju sukoba (Larsen i Buss, 2007; Pervin i John, 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012). Također, „mekog“ su srca, dobre naravi, pouzdani, opraštajući, otvoreni, iskreni, dok se oni na suprotnom polu dimenzije vide kao nemilosrdni, sumnjičavi, cinični, podrugljivi, nepristojni, razdražljivi, osvetoljubivi, nekooperativni i manipulativni (Pervin i John, 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012).

Nadalje, pojedinci koji su visoko odgovorni za **savjesnost** poznati su kao samodisciplinirani, organizirani, pouzdani, sigurni, točni, savjesni, ambiciozni, predani, ustrajni, uredni, ljubazni i obzirni, marljivi i usmjereni prema cilju (Larsen i Buss, 2007; Pervin i John, 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012). Nasuprot njima su osobe koje postižu niske rezultate na savjesnosti, vjerojatnije će biti lošije u školi ili na poslu (Larsen i Buss, 2007), nepouzidane, lijene, neoprezne, nemarne, nepromišljene, bezobzirne, ravnodušne, bez cilja i težnji (Pervin i John, 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012).

Dimenzija emocionalne stabilnosti povezana je s načinom na koji se ljudi nose s životnim preprekama i stresovima (Larsen i Buss, 2007). Osobe koje imaju obilježje emocionalne nestabilnosti ili **neuroticizma** pokazuju se kao nepouzidane, zabrinjavajuće, nervozne, razdražljive, nesigurne te češće mijenjaju raspoloženje za razliku od pojedinaca koji su emocionalno stabilniji (Larsen i Buss, 2007). Osobe s niskom pozicijom neuroticizma su mirnije, opuštenije, izdržljivije, sigurne i samozadovoljne (Pervin i John 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012). Na području interpersonalnih odnosa, osobe s visokim neuroticizmom imaju puno više uspona i padova u svojim socijalnim odnosima (Larsen i Buss, 2007).

Naposljetku, osobe koje imaju visoke rezultate na dispoziciji ličnosti koja se naziva **otvorenost prema iskustvu** opisane su kao inteligentne, kreativne, operativne,

maštovite, avanturističke, znatiželjne, širokih interesa (Pervin i John, 1997, prema Tatalović Vorkapić, 2012). Također, sklonije su ne samo novim iskustvima i eksperimentiranju u različitim područjima života, već i izvanbračnim odnosima (Larsen i Buss, 2007).

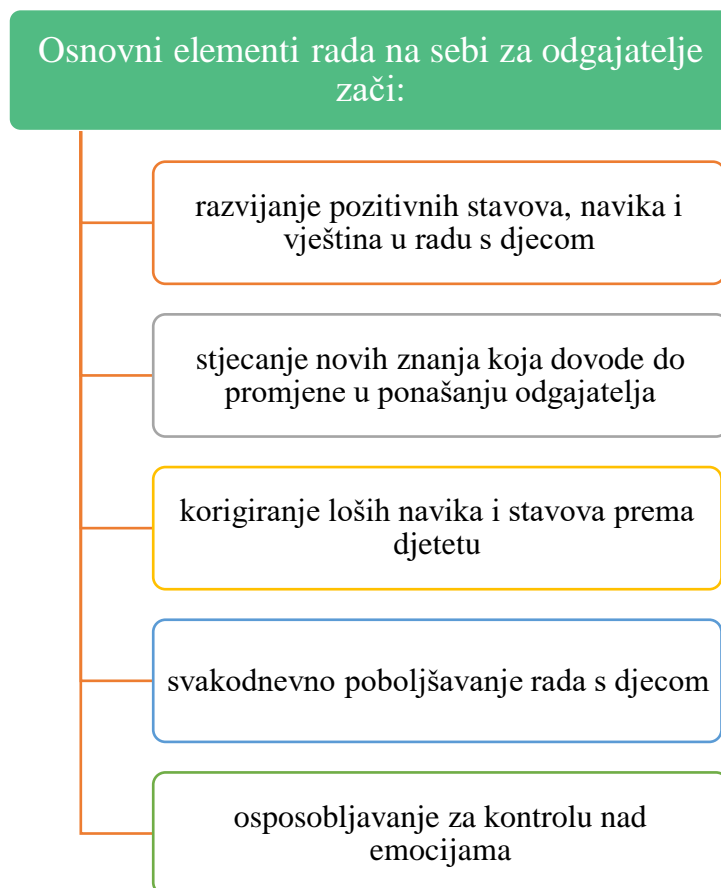
#### **4.2. Osobine ličnosti odgajatelja**

*„Kao što je svako dijete različito i razvija se na svoj specifičan način određeno svojim specifičnim interesima, načinima učenja, prethodnim iskustvom i sociokulturnim kontekstom u kojem živi, osobine predškolskih odgojitelja također se značajno razlikuju“* (Tatalović Vorkapić i Puljić, 2013:35).

Odgajno-obrazovni proces djece rane i predškolske dobi pod utjecajem je izgovorenih riječi odgajatelja, njegovim cjelokupnim ponašanjem i ličnošću odgajatelja (Slunjski, 2003). Svaki odgajatelj ima različita obilježja svoje osobnosti, različito se nosi s različitim situacijama te sve to utječe na njihov pristup djeci (Slunjski, 2003). Iskustva odgajatelja i djece predškolskog uzrasta potiče nas na razmišljanje da se zapitamo koje osobine ličnosti odgajatelj treba imati kako bi pozitivno utjecao na dijete (Tatalović Vorkapić, 2012).

Interakcija odgajatelja i djeteta i ozračje vrtićke grupe izravno ovise o ličnosti odgajatelja (Tatalović Vorkapić, 2012). Vrlo je važno da odgajatelji postanu svjesni svoje uloge u odgojno-obrazovnom procesu podizanjem svijesti o cjelokupnoj komunikaciji koja uključuje organizaciju prostora i aktivnosti, postavljanje pravila i prava odlučivanja kod djece (Tatalović Vorkapić i Puljić, 2013). Neprimjereno ponašanje odgajatelja često je rezultat njegovih pogrešnih shvaćanja između onoga što radi i onoga što misli da radi u interakciji s djecom. Stoga stvarno poboljšanje odgajateljevog odgojno-obrazovnog rada leži u *„stalnom prepoznavanju, otkrivanju i osvješćivanju svojeg odgojnog pristupa, tj. stvarne kvalitete rada s djecom“* (Slunjski, 2003:5). Rad na sebi znači prepoznavanje drugog nepoznatog dijela naše individualnosti, otkrivanje skrivenih dijelova i osvješćavanje nesvjesnog dijela naše ličnosti (Brajša i sur., 1999). U nastavku (Slika 3) su prikazani osnovni element rada na sebi koji su korisni za odgojno-obrazovni rad odgajatelja.

Slika 3: Osnovni elementi rada na sebi za roditelje i odgajatelja (Brajša i sur.,1999:11).



Treba naglasiti da odgajatelji najprije trebaju upoznati sami sebe kako bi svoje prepoznate „jače strane“ što bolje iskoristili u poticanju razvoja djeteta, a osviještene „slabije strane“ uspjeti kontrolirati i nadvladati (Slunjski 2003). S ciljem da se dijete osjeća posebno i važno, odgajatelj mora naučiti slušati dijete, cijeniti ga, poštivati njegovu osobnost. Te vještine, znanja i kompetencije odgajatelja postaju dominantne samo ako ih njihova struktura osobnosti podržava i olakšava njihovu primjenu (Cartwright, 1999, prema Tatalović Vorkapić i Puljić, 2013). Ako je njegova struktura osobnosti podržavajuća, postoji vrlo pozitivan utjecaj na interakciju između odgajatelja i djeteta i ukupnu atmosferu u vrtićkoj skupini. Odgojno-obrazovni rad svakog odgajatelja sadrži niz različitih uloga, među kojima jest sadržana i uloga koja zahtjeva od odgajatelja stvaranje pozitivnog ozračja u kojem se djeca osjećaju dobro, čime se omogućava poštivanje njihovih individualnosti i razlika. Stvaranjem takvog



okruženja odgajatelj potiče samopoštovanje i sigurnost kod djece rane i predškolske dobi (Lučić, 2007, prema Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Slijedom prethodnih provedenih istraživanja u području odgojno-obrazovnog rada moguće je pretpostaviti karakteristike idealnog odgojitelja. Takav odgajatelj uz sva stečena znanja i vještine, u svojim kompetencijama sadrži otvorenost prema iskustvu, ugodnost, ekstroverziju i savjesnost uz izostanak nepoželjnog neuroticizma. (Tatalović Vorkapić, 2012; Tatalović Vorkapić, Čepić i Šekulja, 2016; Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015).

Ličnost i ponašanje odgajatelja, u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, utječe na cjelokupnu klimu unutar odgojno-obrazovne skupine, a ujedno i na kvalitetu djetetova življenja. Svaka „*osobna karta*“ odgajatelja ključan je čimbenik koji utječe na konstruiranje implicitnih pedagogija i stvaranje „skrivenog“ kurikulumu (Jančec, Tatalović Vorkapić i Lepičnik Vodopivec, 2015, prema Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015).

## 5. STAVOVI ODGAJATELJA PREMA DJETINJSTVU I ODGOJU DJECE

Razvoj i promjene u društvu, složenost i zahtjevnost razvojnih faza djeteta doveli su do promjene društvene svijesti o djetinjstvu i pogledu na odgoj djece. Za cjelovito razumijevanje društvenog tumačenja djetetovog razvoja važno je poznavanje socijalno-kulturnih promjena kroz povijest budući da su promjene u odgajanju djece (liberalizacija ili konzervativizam) uvjetovane primjenom ljestvice vrijednosnih orijentacija (Babić i Kuzma, 1994).

Predodžbe o djeci i djetinjstvu te društveni uvjeti utječu na viđenje percepcije djece i odrastanja (Bašić, 2011). Na osnovu toga o djetinjstvu se govori kao o „društvenoj konstrukciji što podrazumijeva predodžbe o djetinjstvu koje nalazimo u teorijama odraslih i predstavljaju vodeću sliku prema kojoj se odgajanje i poučavanje usmjeravaju“ (Bašić, 2011:20). Novo shvaćanje djeteta i djetinjstva velikim dijelom proizlazi iz sociologije djetinjstva. O djeci se promišlja kao socijalnoj grupi, a djetinjstvu kao komponenti društva. Autorica Vujičić (2017) navodi kako je djetinjstvo životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i kulturu a ne samo pripremna faza za budućnost, odnosno „djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji određenog prostora, vremena i kulture te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. U tom smislu kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo“ (Vujičić, 2017:36). O važnosti istraživanja djetinjstva govori Kon (2003, prema Babić, 2014) navodeći kako djetinjstvo uključuje realni položaj djeteta u društvu (odnos djeteta-odrasli, način života), predodžbu djeteta u kulturi (normativna slika djeteta, dobni kriterij) i subjektivni svijet djeteta (djetetov psihički život, interesi, osjećaji ...).

Odgojna dimenzija prepoznatljiva je kroz brojne različite ciljeve u odgoju djece koje roditelji i odgajatelji postavljaju poput: kulturnog ponašanja (bonton), odgovornog i moralnog ponašanja, poslušnosti, razvijanja interesa i potreba, pomaganja djetetu u razvoju pozitivne ličnosti, radnih i higijenskih navika te osamostaljivanju (Žižak, 1997). Uloga odgajatelja je poticati i razvijati pozitivne i

suzbijati negativne opažene osobine, sposobnosti, vrijednosti i modele ponašanja (Bašić, 2011).

Iako odgajatelji imaju jednaka obrazovna i psihološka znanja o radu s djecom predškolske dobi, oni imaju drugačiju strukturu ličnosti, način života, interese, sklonosti, vrijednosti, stavove što utječe na njihov rad s djecom na implicitnoj razini (Tatalović Vorkapić i Puljić, 2013). Osobine odrasle osobe značajna je varijabla društveno-kulturnog konteksta. Odnos odrasle osobe prema djetetu i odgoju djece određuje opseg njegovog/njezinog znanja o djetetu i djetinjstvu općenito, koji su ciljevi obrazovanja i razvojna očekivanja postavljena pred njim, koje strategije interakcije preferira i koristi (Irović, 1990, prema Babić, Irović i Kuzma, 1998).

U temeljima odgajateljeve prakse (akcije), očituje se njegova osobna teorija (konceptija) o djetetu, mogućnostima učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja djece u vrtiću (Miljak, 1996). Marentić Požarnik (2000, prema Batistič Zorec, 2004) objašnjava da su subjektivne teorije naše osobne ideje koje imamo o nekoj pojavi i pomažu nam objasniti svijet i pronaći se u njemu. Subjektivne teorije odgajatelja o djetinjstvu i odgoju predstavljaju relativno koherentan sustav vrijednosti, uvjerenja i stavova o djetetovoj prirodi, mogućnostima i potrebama, razvojnim čimbenicima, ciljevima obrazovanja te adekvatnim i mogućim obrazovnim aktivnostima (Babić, Irović i Kuzma, 1998), a bitno utječu i na njihovo djelovanje u odgojnom radu s djecom odnosno kako se djeca tretiraju u predškolskim ustanovama (Batistič Zorec, 2016). Često su emocionalno i vrijednosno obojene, a ne potpuno svjesne i logične. Izgrađuju se na osobnim iskustvima čak i prije ulaska u formalno obrazovanje, a zatim se kroz život razrađuju pod utjecajem stručnog znanja, uvjerenja i djelovanja ljudi u okruženju u kojem žive i rade (Batistič Zorec, 2016). Iako se razvijaju tijekom cijelog života, mijenjanje subjektivnih teorija veoma je sporo (Korthagen, 2004, prema Batistič Zorec, 2016).

U stručnoj literaturi iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja, kao sinonimi za *subjektivne teorije odgajatelja* koriste se pojmovi *implicitna teorija* i *implicitna pedagogija* (Miljak, 1996; Pešić 1987). Prema definiciji Pešića (1987), implicitna pedagogija odgajatelja uključuje osobne teorije odgajatelja, stavove o odgoju djece, sustav vrijednosti, znanja i uvjerenja o prirodi i razvoju djeteta. Autorice

Irović i Krstović (2000) implicitnu pedagogiju definira kao „*stožernu vrijednosnu orijentaciju – osviješćeni, prihvaćeni smisao života koji određuje smjer i sadržaj aktiviteta pojedinca, uključujući i područje odgoja*“ (Irović i Krstović, 2000:8).

U odnosu na dijete, djetinjstvo i odgoj, implicitna pedagogija je sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovoj potrebi i mogućnostima, o činiteljima djetetova razvoja, odgojnim ciljevima te mogućim i primjerenim odgojnim postupcima (Babić, Irović i Krstović, 1997; Irović i Krstović, 2000). Sastavnice implicitne pedagogije prema Nickel (1985, prema Irović i Krstović, 2000) su:

1. *Odgojni ciljevi* – normativne intencije odgajatelja utemeljene na vjerovanjima
2. *Odgojni stavovi* – dispozicije ponašanja usvojene tijekom osobne socijalizacijske biografije
3. *Odgojna praksa* – ukupnost konkretnih radnji/postupaka u određenim odgojnim situacijama kao dio implicitne pedagogije

Definiranje i interpretacija **odgojnih ciljeva** oslanja se na opći sustav vrijednosti odraslih (Irović i Krstović, 2000). Vrijednosti obuhvaćaju „*skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispitivano, dobro ili poželjno, koji se formira kroz proces socijalizacije*“ (Babić, Irović i Krstović, 1997:555).

Bez obzira na kronološku dob ili osobine ličnosti, **stavovi** imaju afektivan odnos objekta i osobe, a koriste se kako bi upućivale na pojedine mentalne procese (Pastuović, 1999; Pennington, 1997, prema Sunko, 2008). „*Stav je mentalno i nervno stanje spremnosti, organizirano u iskustvu, koje ima direktan i dinamičan utjecaj na reakcije individue prema svim objektima i situacijama na koje se odnosi*“ (Alloport, 1935, prema Sunko, 2008:384). Autorice Irović i Krstović odgojne stavove definiraju kao „*trajnu internalnu emocionalnu orijentaciju koja objašnjava akcije odrasloga na planu odgoja, određujući njegove namjere i ponašanja*“ (Irović i Krstović, 2000:10). Konkretnije, stavovi se odnose na sustavno ocjenjivanje bilo pozitivno ili negativno, na osjećaje i reakcije različito izazvane (Petz, 2010). Socijalnim učenjem stječu se stavovi kojima se omogućuje razumijevanje ljudskog ponašanja i njihova objašnjenja. Osobni stavovi povezani su s ponašanjima drugih ljudi u okolini na način da nastaju kao njihova posljedica (Sunko, 2008).

Smatra se da se stavovi sastoje od tri komponente: *kognitivna*, *emotivna* i *ponašajna*. *Kognitivna* komponenta stava odnosi se na čovjekovo mišljenje o nekoj pojavi ili osobi, *emotivna* komponenta stava odnosi se na čuvstvo koje čovjek ima prema predmetu svog stava, a *ponašajna* komponenta stava na ponašanje čovjeka prema predmetu stava (Petz, 2010). Formiranje stavova događa se tijekom cijelog života i ovisi o različitom broju faktora a oni obuhvaćaju: skupinu kojoj pojedinac pripada pri čemu važnu ulogu imaju obitelj, škola i kultura; osobno iskustvo i informacije o pojavama prema kojima postoji stav, te motivi i crte ličnosti (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Shvaćanje prirode djeteta i djetinjstva u sklopu određenog socio-kulturnog konteksta odredit će načine/stilove odgajanja djece (Babić, 2014).

U svakodnevnoj akciji upućenoj djeci, odgajatelj svakodnevno prenosi i izražava svoje stavove, svoju koncepciju (teoriju) djeteta općenito i svoje mišljenje o pojedinom djetetu, te o dječjem vrtiću kao ustanovi za odgoj i obrazovanje djece (Miljak, 1996). Studije koje su koristile kvalitativnu metodologiju pokazale su kako stavovi odgajatelja određuju orijentaciju dominantnog načina rada u vrtićkoj skupini (Vasconcelos, 2002, prema Tatalović Vorkapić i Puljić, 2013) odnosno kako navode Babić i Kuzma „*eksplicitni i implicitni stavovi o djetetu i djetinjstvu utječu na praksu odgajanja djece*“ (Babić i Kuzma, 1994:15). Sukladno tome, od osobnih uvjerenja i stavova odgajatelja u velikoj mjeri ovisi kako će biti organizirano okruženje vrtića; koji će materijali biti ponuđeni i korišteni; na koji način i koliko će se poticati komunikacija između djece i odgajatelja (Slunjski, 2003).

## **6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA O ODREDNICAMA ODNOSA ODGAJATELJ-DIJETE**

Relevantne studije koje ispituju odnos odgajatelj/učitelj-dijete mogu se svrstati u tri kategorije: one koje razmatraju mišljenja učitelja, one koje se usredotočuju na percepcije djece i one koje se odnose na učitelje i djecu (Gregoriadis i Grammatikopoulos, 2014). Dosadašnje studije jasno su pokazale kako pozitivni i bliski odnos između djece i učitelja rezultira višom razinom socioemocionalnog i kognitivnog razvoja djece. S druge strane, odnos djeteta i učitelja koji je pun sukoba i loših osjećaja vrlo negativno utječe na ishode učenja djece i razvijene obrasce ponašanja (Tatalović Vorkapić, 2017).

O'Connor i McCartney (2007) istraživali su odnose odgajatelj-dijete od početka vrtića do trećeg razreda osnovne škole. Rezultati istraživanja pokazali su da kvalitetni odnosi odgajatelja i djeteta utječu na djetetov akademski uspjeh čak i kada je dijete postalo učenik trećeg razreda.

Postojeća istraživanja koja istražuju odnos između odgajateljske percepcije djece predškolske dobi i ponašanja odgajatelja prema toj djeci vodili su Dobbs, Arnold i Doctoroff (2004) i Hagekull i Hammarberg (2004). Jedna od tih studija pokazala je da su djeca predškolskog uzrasta, za koje je primijećeno da se loše ponašaju, često primala više zapovijedi od svojih odgajatelja izvan disciplinskih situacija nego djeca koja su se rijetko loše ponašala (Dobbs, Arnold i Doctoroff, 2004). Naime, u vrijeme kada su se djeca ponašala na odgovarajući način, odgajatelji su davali više zapovijedi djeci koja su se često ponašala loše u drugim okolnostima. Iako se ocjene lošeg ponašanja temelje na opažanjima u sobi dnevnog boravka djece u vrtiću, a ne na izvješću odgajatelja, ovaj nalaz sugerira da povijest ponašanja djece može utjecati na način na koji ih odgajatelji tretiraju, bez obzira na ponašanje djece u tom trenutku.

Hagekull i Hammarberg (2004) proučavali su prostor predškolskih ustanova u Švedskoj i ustanovili da su interakcije između odgajatelja i djeteta varirale ovisno o percepciji odgajatelja o ponašanju djece. Kao odgovor na pozitivno ponašanje, vjerojatnije je da će odgajatelji reagirati kritikom prema djeci čije je ponašanje ocijenjeno općenito nedovoljno kontroliranim. Nasuprot tome, manje je vjerojatno da

će odgajatelji na pozitivno ponašanje djeteta reagirati na restriktivan način s djecom čije je ponašanje ocijenjeno kao prekomjerno kontrolirano. Teorija pripisivanja ukazuje na to da su odgajatelji različito shvaćali i interpretirali ponašanje djece na temelju njihovog prethodnog iskustva i općih dojmova o djetetu. Prema tome, isto ponašanje djeteta dovelo je do različitih percepcija odgajatelja, ovisno o tome kakvo je odgajateljevo mišljenje od djetetu.

Studiju koju su proveli Pianta i Stuhlman (2004) uključivala je rezultate koje su ispitivale stabilnost odnosa odgajatelj-dijete tijekom trogodišnjeg razdoblja. Uzorak od 490 djece odabran je od sudionika u Nacionalnom institutu za dječju zdravstvenu zaštitu i istraživanje ljudskog razvoja rane skrbi za djecu. Odabir se temeljio na postojanju kompletnih skupova podataka relevantnih za analizu. Kratka verzija STRS-a korištena je s dvije pod-skale bliskosti i sukoba. Kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta ispitivana je od ranog djetinjstva do prvog razreda osnovne škole. Pianta i Stuhlman (2004) pronašli su umjerenu stabilnost u sukobu i nešto manje kod bliskosti zaključujući da su odgajatelji u sukobu skloniji biti stabilniji i dosljedniji, dok bliskost može više ovisiti o dobrom odnosu između djeteta i odgajatelja. Također je primijećeno da su prosječne razine sukoba i bliskosti od predškolskog do prvog razreda pokazale blagi pad. Predloženo je da bi to moglo ukazivati na manje intenzivne odnose između nastavnika i djeteta zbog ulaska u osnovnoškolsko obrazovanje.

Unatoč svojoj istaknutosti i važnosti, istraživanje emocija nastavnika, posebno kvantitativnih studija o funkcionalnim odnosima između učiteljskih emocija i njihovih prethodnika i učinaka, polako se počelo pojavljivati tek posljednjih nekoliko godina (Burić, Slišković i Macuka, 2017). Iako su istraživanja o učiteljskim emocijama postigla značajan napredak, dominantna istraživanja uglavnom koriste kvalitativan pristupe temeljene na intervjuu (Sutton i Wheatley, 2003) koji obuhvaćaju razmišljanja učitelja o prošlim emocionalnim iskustvima, umjesto da ispituju njihovo iskustvo od trenutka do trenutka, a rezultati se ne mogu generalizirati izvan onih intervjuiranih.

Međutim, važno je odražavati osobne emocije, ali i odraz tih emocija na radni život, na školu, na metode koje koriste nastavnici i na nastavne aktivnosti. U relevantnoj literaturi o istraživanju emocija, pronalaze se podatci koji upućuju na

povezanosti emocija učitelja sa kvalitetom nastave a time i ishodima učenja učenika (Šarić, 2015).

Prema pregledu literature, Sutton i Wheatley (2003) u svom preglednom radu navode kako su najrasprostranjenije emocije učitelja ljubav i briga, koji se razvijaju iz odnosa učitelja s učenicima. Nadalje, među pozitivnim emocijama su radost i zadovoljstvo. Nastavnici se također osjećaju zadovoljni kada dobiju pozitivne povratne informacije o svom radu od svojih bivših učenika, kolega. To zadovoljstvo često prati osjećaj ponosa. Daljnje pozitivne emocije nastavnika su uzbuđenje i entuzijazam koji proizlaze iz nepredvidljivosti nastave. Među negativnim emocijama, prema Suttonu i Wheatleyu (2003), najčešći su bijes i frustracija. Oni se najčešće javljaju kada je ometanje postignuća cilja. Uobičajene prepreke uključuju učenike koji se loše ponašaju i krše pravila, te nesuradnju kolega ili roditelja. Gnjev se može pobuditi uvjerenjem da je nisko postignuće učenika povezano s faktorima koji se mogu kontrolirati (npr. lijenost ili nepažljivost). Druge negativne emocije koje su iskusili nastavnici su anksioznost (posebno kod učitelja početnika, kao rezultat nesigurnosti u složenim nastavnim situacijama) i osjećaja bespomoćnosti, krivnje i tuge.

Do sličnih zaključaka dolazi Shapiro (2010) navodeći da su zajedničke pozitivne emocije koje učitelji osjećaju u odnosu na svoj rad: ljubav, briga za učenike, strast, uzbuđenje, zadovoljstvo, radost i ponos. Slično tome, prevladavajuća negativna emocija među nastavnicima, prema Shapiro (2010), je ljutnja, koja se često povezuje s ravnodušnošću i neprimjerenim ponašanjem učenika. Osim ljutnje, Shapiro (2010) primjećuje i druge negativne emocije koje doživljavaju učitelji, kao što su usamljenost, koja proizlazi iz izolacije učitelja u njihovim učionicama s malo ili bez neposredne interakcije s kolegama, kao i oskudne povratne informacije o njihovom radu.

Slični rezultat postignut je istraživanjem Keller i sur. (2014b) gdje je ljutnja bila najčešće korištena negativna emocija među emocionalnim iskustvima učitelja. Gnjev se također javlja kada učitelji osjećaju nedostatak podrške od strane svoje institucije ili šire zajednice i kada su frustrirani u pokušajima da ostvare svoje ciljeve.

Tatalović Vorkapić i Puljić (2013) analizirali su osobine ličnosti budućih odgajatelja djece rane i predškolske dobi prema petfaktorskom modelu osobnosti: ekstroverziji, neuroticizmu, ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti prema iskustvu. U



istraživanje je bilo uključeno 64 studentice upisane na studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, Sveučilišta u Rijeci. Uzorak se sastojao od dvije generacije. Rezultati pokazuju povećanu razinu ekstroverzije, ugodnosti, savjesnosti, otvorenosti prema iskustvu i nižu razinu neuroticizma, što je bila pretpostavka. Izostanak empirijskih nalaza koji upućuju na to da postojanje većih vrijednosti ekstroverzije, ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti utječe na odgajateljevu uspješnost odgojno-obrazovnog rada s djecom te suradnju s ostalim članovima odgojno-obrazovnog procesa, logično je pretpostaviti ovakav odnos. Značajna povezanost između godine studija i dobi s osobinama ličnosti nije utvrđena.

Tatalović Vorkapić, Čepić i Šekulja (2016), provele su istraživanje o osobinama ličnosti studenata (N=128) Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U istraživanje su bile uključene tri generacije studenata s prve, druge i treće godine preddiplomskog studija. Osobine ličnosti budućih odgajatelja mjerene su Petofaktorskim modelom ličnosti. Pronađene su značajno veće razine zadovoljstva životom i osobina ličnosti kod ekstroverzije  $M=3,7$ ; savjesnosti  $M=3,55$ ; ugodnosti  $M=3,9$  i otvorenosti za iskustvo  $M=3,65$ , dok je neurotizam značajno smanjen  $M=2,53$ .

Istražujući kompetencije odgajatelja i njihov rad u učeničkim domovima, autor ispituje nekoliko osobina ličnosti. Ispitanici ovoga istraživanja učenici su srednjoškolske dobi i odgajatelji učeničkih domova. Propitujući odgajateljevu ekstroverziju, razinu savjesnosti i emocionalne stabilnosti, istraživanje dovodi do zaključka povezanosti navedenih osobina. Naime, zaključujući prema dobivenim rezultatima, navodi se mišljenje ispitanika djece, točnije učenika, o posjedovanju svih osobina neodvojivo povezanih. Prema mišljenju odgajatelja, zaposlenih u istom učeničkom domu, iste osobine nisu neodvojivo povezane, već samo savjesnost uključuje preostale dvije (Stilin, 2005, prema Tatalović Vorkapić, Puhalo, 2015).

U istraživanju Tatalović Vorkapić (2012) sudjelovalo je 92 odgajatelja predškolske dobi. Analiza osobina ličnosti je provedena i raspravljena unutar dva modela osobnosti: Eysenckov i Big Five model osobnosti. Analize osobina u oba modela ličnosti pokazale su višu razinu ekstroverzije, suglasnosti, svijesti, otvorenosti prema iskustvu i društvenoj sukladnosti. Istraživanje je pokazalo pozitivan odnos između varijabli ličnosti sa dobi i radnim iskustvom odgajatelja. Drugim riječima, ako

je radno iskustvo odgajatelja veće biti će organiziraniji, pouzdaniji, sigurniji, samodisciplinirani itd. Osim toga, starost nije pokazala značajnu povezanost s varijablama osobnosti.

Malo je istraživanja koje proučavaju subjektivne teorije odgajatelja (Batistič Zorec, 2004). U istraživanju implicitnih pedagogija odgajatelja u Hrvatskoj pokazalo se da na razini ciljeva i osobina (poželjnih i nepoželjnih) djece, u implicitnim pedagogijama odgajatelja najčešći ciljevi željenih promjena su: kulturne, higijenske i radne navike, socijalizacija i zdrava ličnost te konkretne osobine ličnosti (samostalnost, sigurnost, stabilnost, otvorenost, itd.). Odgajatelji preferiraju one djetetove osobine koje su preduvjet uspostavljanja komunikacije i ostvarivanja odgojnih ciljeva (Babić, 1992, prema Babić, Irović i Krstović, 1997).

Autorica Batistič-Zorec (2004) iznosi pretpostavku da na subjektivne teorije odgajatelja najviše utječe bihevioristička teorija (smjer kulturnog prijenosa) i tzv. filozofija „orijentirana na djecu“, koja se može povezati s idejama reformske pedagogije s početka 20. stoljeća i neo-psihoanalitičkim i humanističkim teorijama u psihologiji. Bihevioralni pogled koji naglašava da je čovjek prvenstveno proizvod okoliša, svakako ima značajan utjecaj na psihološku i pedagošku znanost, kao i na osobne teorije o razvoju i odgoju djece. U evaluacijskoj studiji provedenoj sa odgajateljima u slovenskim dječjim vrtićima (Kroflic i sur., 2002, prema Batistič-Zorec, 2004), više od polovice odgajatelja (58,1%) smatra kako je agresivno ponašanje trogodišnjeg djeteta rezultat obrazovnog ponašanja i ponašanja odraslih, a ne kao posljedica djetetovog temperamenta i razvojnih uvjeta sukladno svojoj dobi. U razgovorima s odgajateljima često nailaze na mišljenja da su osobine ličnosti i ponašanje djece pretežno ovisni o okolišu. Samokritičniji odgajatelji uzroke pripisuju ponašanju roditelja i vrtića, a manje samokritični prema obiteljskom okruženju i roditeljima. Također se došlo do rezultata da na razini stavova svi odgajatelji zagovaraju konstruktivistički pogled na obrazovanje (nitko od odgajatelja u anketi nije odabrao tvrdnju da je glavni zadatak nastavnika prenošenje novog znanja i informacija djeci). Više od polovice odgajatelja (56,6%) zagovara socio-konstruktivistički pogled na dječji vrtić, prema kojem bi odgajatelj trebao voditi djecu u istraživački proces i pomoći im da postupno ovladaju onim što još ne mogu (Batistič-Zorec, 2004).

## 7. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Osnovna svrha ovog istraživanja je proučiti značajne odrednice odnosa između odgajatelja i djece kao što su pozitivne emocije odgajatelja, njegove osobine ličnosti te stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece.

Temeljem ove istraživačke svrhe, utvrđeni su sljedeći istraživački problemi:

- 1) analiza odnosa između odgajatelja i djece s obzirom na varijable bliskosti i konflikta
- 2) analiza emocija odgajatelja, njegovih osobina ličnosti i stavova prema djetinjstvu i odgoju djece
- 3) korelacijska analiza između odnosa odgajatelja i djece i njegovih značajnih odrednica (emocije odgajatelja, osobine ličnosti, stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece te sociodemografske varijable)

Proučavanjem relevantne literature i dosadašnjih istraživanja, pretpostavlja se sljedeće:

*H1: Očekuje se da će odgajatelji procijeniti višu razinu bliskosti a nižu razinu konflikta u odnosu s djecom.*

*H2: Očekuju se veće pozitivne emocije, a manje negativne emocije, povišene vrijednosti svih osobina ličnosti osim neuroticizma, te se očekuju liberalni stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece.*

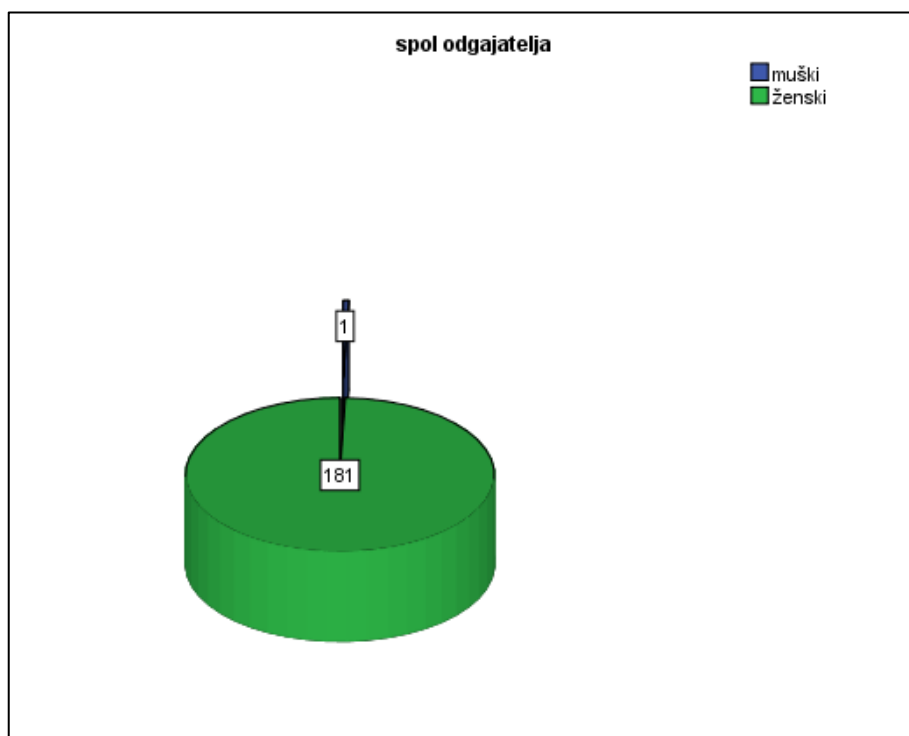
*H3: Očekuje se pozitivna povezanost bliskosti sa pozitivnim emocijama odgajatelja, osobinama ličnosti (ekstroverzija, ugodnost, savjesnost i otvorenost prema iskustvu), liberalnim stavovima o odgoju i djetinjstvu te povezanost konflikta sa negativnim emocijama, neuroticizmom i tradicionalnim stavovima o djetinjstvu i odgoju.*

## 8. METODA

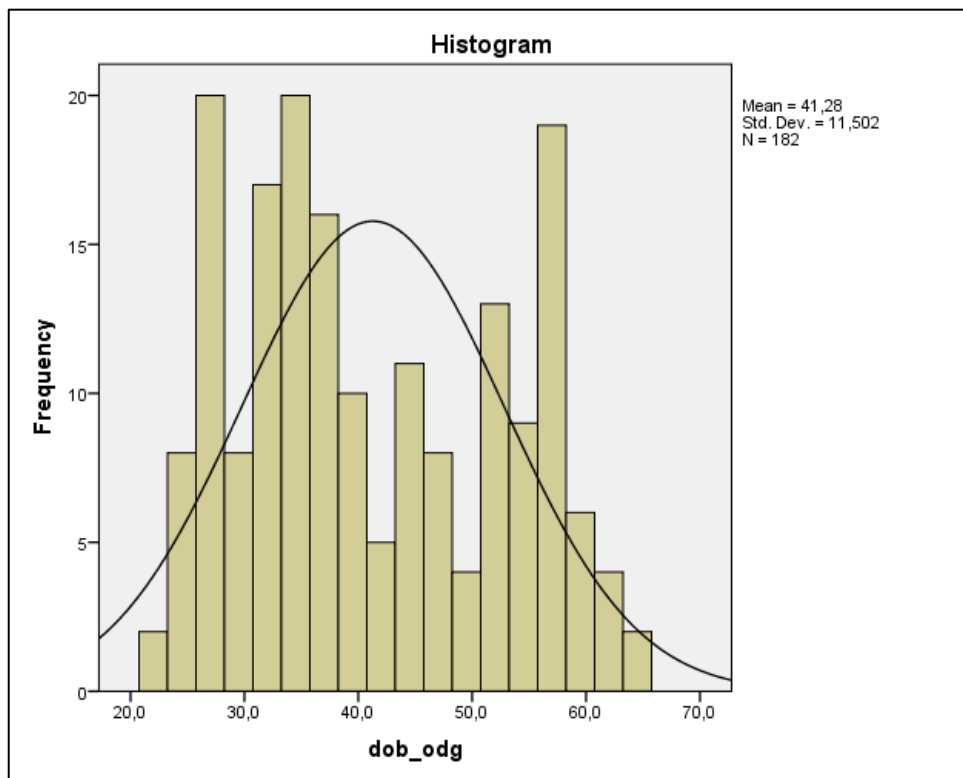
### 8.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku u kojem je sudjelovalo  $N=182$  ( $\check{Z}=181$ ;  $M=1$ ) (Slika 4) odgajatelja iz Dječjeg vrtića „Rijeka“ koji se kroz četiri centra predškolskog odgoja (CPO „Turnić“, CPO „Zamet“, CPO „Maestral“, CPO „Potok“) sastoji od 21 dječjeg vrtića (podcentra predškolskog odgoja – PPO). Prosječna dob odgajatelja iznosi  $M=41,28$  godina ( $SD=11,50$ ), u rasponu od 22 do 64 godine starosti što je vidljivo na Slici 5. Prosjek godina radnog staža odgajatelja iznosi  $M=17,05$  godina ( $SD=13,18$ ), u rasponu od 3 mjeseca do 46 godina i 3 mjeseca prikazano na Slici 6.

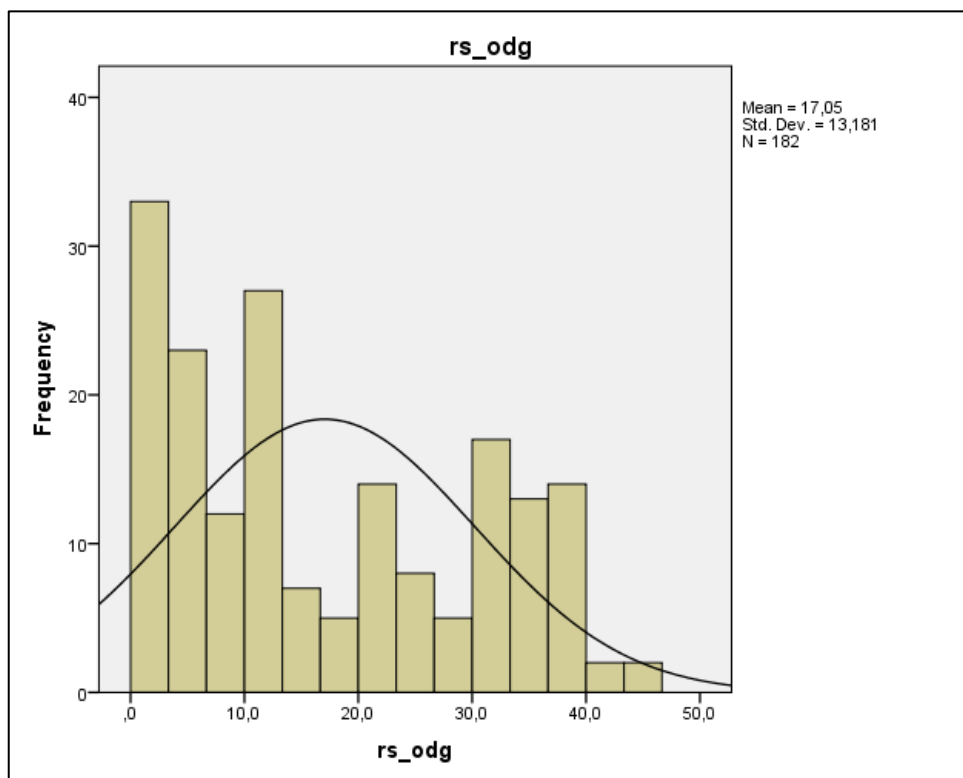
Slika 4: Podjela odgajatelja prema spolu



**Slika 5: Podjela odgajatelja prema dobi**



**Slika 6: Podjela odgajatelja prema radnom stažu**



## 8.2. Mjerni instrument

Na samom početku istraživanja od odgajatelja je zatraženo da obilježe svoje sociodemografske podatke: spol, dob i radni staž.

U istraživanju je korištena kratka forma STRS skale (eng. *Student Teacher Relationship Scale*) (Pianta, 1992) za procjenu stavova odgajatelja o odnosu s djecom predškolske dobi i njihovim percepcijama o ponašanju i osjećajima djece prema njima. Kratka forma STRS skale sadrži 15 čestica koje mjere dvije dimenzije odnosa odgajatelj-dijete: bliskost (8 čestica, npr.: „*S djecom u svojoj skupini imam topao odnos*“) i konflikt (7 čestica, npr.: „*Djeca u mojoj skupini i ja stalno se oko nečega sukobljavamo*“). Odgajatelji ocjenjuju čestice na skali Likertova tipa kojoj je pridružena skala procjene od 1 do 5 pri čemu je „*1 = uopće se ne odnosi na mene, 2 = djelomično se ne odnosi na mene, 3 = nisam siguran, 4 = djelomično se odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene*“. Visoka razina konflikta znači „*da se učitelj bori s učenikom, smatra da je učenik ljut ili nepredvidljiv, te se stoga osjeća emocionalno iscrpljeno i vjeruje da je neučinkovit*“ (Pianta, 2001:2).

Nadalje, u istraživanju je korišten upitnik PANAS – skala pozitivnog i negativnog afekta (eng. *Positive and Negative Affective Schedule*; Watson, Clark i Tellegen, 1988; prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) koja se sastoji od 20 čestica i mjeri učestalost pozitivnih i negativnih emocija. Ispitanici su na skali Likertova tipa od 1 do 5 stupnjeva (*1 = uopće ne ili vrlo malo, 2 = malo, 3 = umjereno, 4 = dosta, 5 = jako*) procjenjivali svoja afektivna stanja tj. emocije. Navedene emocije bile su: „*zainteresirano*“, „*nesretno*“, „*uzbuđeno*“, „*uznemireno*“, „*snažno*“, „*krivo zbog nečega*“, „*prestrašeno*“, „*neprijateljski raspoloženo*“, „*poletno*“, „*ponosno*“, „*razdražljivo*“, „*budno*“, „*posramljeno*“, „*nadahnuo*“, „*nervozno*“, „*odlučno*“, „*pozorno*“, „*živčano*“, „*aktivno*“ i „*uplašeno*“. Ispitanici su upisivali odgovarajuću numeričku vrijednost od 1 do 5, ovisno o tome kako se općenito osjećaju sa navedenom tvrdnjom u trenutku rješavanja upitnika.

Dimenzije petofaktorskog modela ličnosti izmjerene su upitnikom BFI (eng. *Big Five Inventory*; Benet Martinez i John, 1998) koji je preveden na hrvatski jezik, a ujedno je i potvrđena njegova faktorska struktura (Kardum, Gračanin i Hudek-Knežević, 2006). Upitnik se sastoji od 44 čestice koje opisuju pet dimenzija ličnosti: *ekstroverzija* je opisana sa 8 čestica, *neuroticizam* sa 8 čestica, *ugodnost* s 9 čestica, *savjesnost* s 9 čestica i *otvorenost prema iskustvu* s 10 čestica procjene. Ispitanici na skali Likertova tipa skalom procjene od 1 do 5 (*1 = uopće se ne slažem, 2 = uglavnom se slažem, 3 = i slažem se i ne slažem se, 4 = uglavnom se slažem, 5 = potpuno se slažem*) procjenjuju u kojoj se mjeri pojedina tvrdnja odnosi na njih. Mjerenje započinje izjavom („*Sebe vidim kao osobu koja...*“) na koju se nadovezuju 44 tvrdnje koje mjere prethodno navedene dimenzije ličnosti. U nastavku je naveden jedan primjer za svaku dimenziju ličnosti: *ekstroverzija* („*...je pričljiva*“); *ugodnost* („*...je prema gotovo svima pažljiva i ljubazna*“); *savjesnost* („*...ustraje sve dok ne završi zadatak*“); *neuroticizam* („*...je jako zabrinuta*“); *otvorenost prema iskustvu* („*...voli razmišljati i igrati se idejama*“).

Stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece ispitani su upitnikom „*Subjektivne teorije odgajatelja*“ autorice doc. dr. sc. Marcele Batistič Zorec (Ljevar, 2018). Upitnikom se ispituju stavovi odgajatelja prema djetinjstvu i odgoju, iskustva odgajatelja iz njihovog djetinjstva te pogledi na svijet povezani odgajateljskom profesijom. U prvom dijelu upitnika odgajatelji odabiru ukupno tri svojstva za opis sadašnjeg djeteta; tri svojstva za ličnosti koje smatraju najvažnijim za odgoj djece te tri svojstva koje smatraju najvažnijima za dobru odgajateljicu ili odgajatelja. Primjerice kod opisa sadašnjega djeteta odgajateljima je ponuđeno dvanaest opisa djece („*nesamostalan*“, „*misaono sposoban*“, „*razmažen*“, „*inicijativan*“, „*nemiran*“, „*mnogo zna*“, „*radoznao*“, „*tvrdoglav*“, „*pričljiv*“, „*živahan*“, „*zahtjevan*“, „*egoističan*“) od kojih odabiru samo tri. Nadalje, upitnik se sastoji od 10 čestica s dvije kategorije u kojima ispitanik kod svake čestice izabire jednu od dvije ponuđene tvrdnje s kojom se više slaže i 8 čestica s više kategorija (dvije do pet) u kojima ispitanik također izabire samo jednu tvrdnju od više njih ponuđenih. Primjerice kod čestice „*Djetinjstvo danas*“ ponuđene su dvije tvrdnje: *Danas djeca imaju previše prava i skoro ništa dužnosti*“; „*Već predškolska djeca imaju puno dužnosti, zato je*

*važno, da odrasli poštuju i uzimaju u obzir njihove potrebe i prava“ kod kojih ispitanici izabiru samo jednu tvrdnju s kojom se najviše slažu. Kod čestice „Uloga odgajatelja je:“, ispitanici izabiru samo jednu tvrdnju od tri ponuđene: „da pripremi bogato i poticajno okruženje, u kojem djeca sami uče“; „da djecu vodi u procesu istraživanja i pomogne im, da postepeno savladaju ono što još ne mogu sami“; „da djeci posreduje nova znanja i informacije“.*

Svi su mjerni instrumenti pokazali visoke i zadovoljavajuće razine unutarnje pouzdanosti (Cronbach Alpha) što je u skladu sa originalnim skalama. Isto tako distribucije rezultata na svim skalama se značajno razlikuju od normalne distribucije te je stoga u navedenim analizama primjerena neparametrijska statistika.

### **8.3. Postupak**

Prije početka provedbe ovog istraživanja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci poslao je službeni dopis Dječjem vrtiću Rijeka sa svom potrebnom dokumentacijom kao zamolbu za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada. Nakon odobrenja za provedbu istraživanja od strane Dječjeg vrtića Rijeka, započelo je provođenje istraživanja u 4 Centra predškolskog odgoja Dječjeg vrtića Rijeka, odnosno 21 Podcentra predškolskog odgoja Dječjeg vrtića Rijeka. Istraživanje je provedeno u periodu od 18. ožujka 2019. godine do 11. travnja 2019. godine. Prije odlaska u dječje vrtiće, kontaktirani su voditelji svih Centara predškolskog odgoja Dječjeg vrtića Rijeka o dolasku istraživača i provedbi istraživanja. Ukupno je podijeljena 241 anketa od kojih je vraćeno 182 ankete (75,52 %). Ankete su dijeljene izravnim putem (istraživač je osobno uručio ankete odgajateljima za nju/njega i njegovu/og kolegicu/kolegu) ili preko stručnog suradnika-psihologa koji je zatim podijelio ankete određenim dječjim vrtićima. Uz navedeno, dogovoren je vremenski rok za ispunjavanje anketa (tjedan dana) te vrijeme dolaska istraživača po ankete. Uz svaku anketu priložen je službeni dopis na kojem se nalaze kontakt podaci (ime i prezime, elektronska pošta, kontakt telefon) istraživača i mentora u slučaju dodatnih informacija ili nejasnoća. Na priloženom dopisu svaki odgajatelj se mogao upoznati



sa svrhom i ciljem istraživanja kao i povratnom informacijom o rezultatima istraživanja. Istraživanje je u potpunosti anonimno a sudjelovanje odgajatelja potpuno dobrovoljno. Izrada ovog diplomskog rada je sastavni dio znanstvenog projekta „*Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela*“ (uniri-drustv-18-11) kojeg financira Sveučilište u Rijeci.

Uz pomoć programa SPSS-20 u statističkoj obradi podataka provedena je deskriptivna analiza i korelacijska statistička analiza.

## 9. REZULTATI I RASPRAVA

Za odgovor na postavljene istraživačke probleme, primijenit će se kvantitativna analiza podataka. U svrhu odgovora na prvi istraživački problem („*Analiza odnosa između odgajatelja i djece s obzirom na varijable bliskosti i konflikta*“) i drugi istraživački problem („*Analiza emocija odgajatelja, njegovih osobina ličnosti i stavova prema djetinjstvu i odgoju djece*“) provedena je deskriptivna statistika. Da bi se dobio odgovor na treći istraživački problem („*Analiza između odnosa odgajatelja i djece i njegovih značajnih odrednica (emocije odgajatelja, osobine ličnosti, stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece te sociodemografske varijable)*“) korištena je korelacijska analiza.

### 9.1. Analiza odnosa između odgajatelja i djece s obzirom na varijable bliskosti i konflikta

U ovom istraživanju utvrđena je razina bliskosti temeljem samoprocjene odgajatelja od  $M=4,63$  ( $SD=0,39$ ), u rasponu od 3,14 do 5. Potvrđena je prva hipoteza H1 u kojoj se očekuje da će odgajatelji procijeniti „*višu razinu bliskosti u odnosu s djecom*“ što je bilo za očekivati. Dobiveni rezultat koji se očituje visokom razinom bliskosti ukazuje „*da je odnos karakteriziran toplinom, a odgajatelj vjeruje da je djelotvoran jer dijete koristi odgajatelja kao izvor podrške*“ (Pianta, 2001:2). Nadovezujući se na rezultate istraživanja autora Jerome, Hamre i Piante (2001) u kojem su mjerili razinu sukoba i bliskosti od vrtića do šestog razreda osnovne škole, najviša razina bliskosti bila je u periodu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odnosno u dječjem vrtiću što potvrđuje ovako veliku razinu bliskosti između odgajatelja i djece u ovom istraživanju. Do sličnih rezultata došlo se istraživanjem autorica Choi i Dobbs-Oates (2016).

Vezano uz varijablu konflikt utvrđeno je  $M=1,94$  ( $SD=0,63$ ), u rasponu od 1 do 3,63. U ovom istraživanju kao i kod Jerome i sur. (2001) te Choi i Dobbs-Oates

(2016), dobivena je niska razina konflikta, čime je ponovno potvrđena prva hipoteza u kojoj se očekuje niska razina konflikta u odnosu odgajatelja s djecom.

Ograničenja koja navode autori Jerome i sur. (2001) u svom istraživanju odnose se i na ovo istraživanje. Rezultati istraživanja temelje se na izvješću odgajatelja o procjeni odnosa koji imaju s djecom predškolske dobi te se nije uzela u obzir djetetova percepcija tog istog odnosa. Bilo bi korisno da se u budućim istraživanjima, uz izvješća i odgajatelja i djeteta o njihovom odnosu, opažaju odgajatelji u interakciji s djecom (odnos sa djecom u odgojno-obrazovnoj skupini). Na navedeno ukazuje i Pianta (1999) navodeći kako je prvi korak u razumijevanju odnosa odgajatelja i djeteta *„slušanje odgajatelja kako opisuje odnose vlastitim riječima, slušanje djece kako objašnjavaju odnos s odgajateljem te promatranje njihovog međusobnog odnosa“* (Pianta, 1999:122).

## **9.2. Analiza emocija odgajatelja, njegovih osobina ličnosti i stavova prema djetinjstvu i odgoju djece**

Odgojno-obrazovni rad odgajatelja neizbježno je obilježen emocionalnom dimenzijom (Šarić, 2015). U Tablici 1 vidljivo je da su utvrđene umjerene do blago povišene razine pozitivnih emocija kod odgajatelja u ovom istraživanju od  $M=3,82$  ( $SD=0,54$ ), u rasponu od 1,70-5. Na osnovu srednjih vrijednosti ispitani odgajatelji najčešće se osjećaju: „*aktivno*“ ( $M=4,18$ ;  $SD=0,73$ ); „*zainteresirano*“ ( $M=4,12$ ;  $SD=0,84$ ); „*odlučno*“ ( $M=4,03$ ;  $SD=0,74$ ) i „*ponosno*“ ( $M=3,94$ ;  $SD=0,87$ ). Dobiveni rezultati upućuju kako kod ispitanih odgajatelja prevladavaju pozitivne emocije. Umjerena razina pozitivnih emocija kod odgajatelja potvrđuje koliko su one važne za odgojno-obrazovnu ustanovu obzirom da odgajatelji provode odgojne aktivnosti s djecom (Sutton i Wheatley, 2003) te utječu na emocije djeteta i njegovo daljnje postignuće (Rodrigo-Ruiz, 2016). Kod PANAS-a negativnih emocija utvrđena je niska razina negativnih emocija kod odgajatelja od  $M=1,42$  ( $SD=0,42$ ), u rasponu od 1-2,90.

**Tablica 1: Deskriptivni statistički parametri (M; SD i RASPON) za varijable pozitivnih i negativnih emocija te osobina ličnosti (otvorenost, savjesnost, neuroticizam, ekstroverzija, ugodnost)**

	EMOCIJE		OSOBI NE LIČNOSTI				
	Pozitivne emocije	Negativne emocije	Otvorenost	Savjesnost	Neuroticizam	Ekstroverzija	Ugodnost
<b>M</b>	3,82	1,42	3,99	4,07	2,10	3,84	4,22
<b>SD</b>	0,54	0,42	0,49	0,55	0,60	0,50	0,47
<b>RASPON</b>	1,70-5	1-2,90	2,40-5	2,33-5	1-4,38	2,38-4,88	2,89-5

Odgajatelji se općenito najrjeđe osjećaju „*neprijateljski raspoloženo*“ (M=1,11; SD=0,37); „*posramljeno*“ (M=1,15; SD=0,44); „*uplašeno*“ (M=1,24; SD=0,49). Analizom rezultata potvrđena je druga hipoteza H2 kojom se očekuju veće pozitivne emocije, a manje negativne emocije. Rezultati prijašnjih istraživanja koja ispituju emocije odgajatelja putem PANAS skale pokazuju slične rezultate. U istraživanju Crnčić (2016) srednja vrijednost pozitivnih emocija iznosi M=3,77, dok srednja vrijednost negativnih emocija iznosi M=1,50. Prema srednjim vrijednostima, rezultati analize pokazuju veoma slične razine pozitivnih i negativnih emocija u ova istraživanja. U istraživanju Čačić (2016) rezultati analize pozitivnih i negativnih emocija odgajatelja pokazuju visoke vrijednosti ispitanika o doživljaju pozitivnih emocija (M=4,63). Ispitani odgajatelji najčešće se osjećaju: zainteresirano, aktivno, odlučno i budno. Rezultati analize srednje vrijednosti kod negativnih emocija u navedenom istraživanju iznose M=1, 86. Srednje vrijednosti ovog istraživanja niže su od srednjih vrijednosti i pozitivnih i negativnih emocija dobivenih u istraživanju od Čačić (2016).

Kod varijable „*Osobine ličnosti*“, u Tablici 1 vidljivo je kako su prosječne vrijednosti blago povišene kod otvorenosti, savjesnosti, ekstroverzije i ugodnosti osim neuroticizma što je bilo za očekivati. Najveća srednja vrijednosti dobivena je u području ugodnosti  $M=4,22$  ( $SD=0,47$ ) u rasponu od 2,89-5. Nešto manja srednja vrijednosti utvrđena je kod savjesnosti  $M=4,07$  ( $SD=0,55$ ) u rasponu od 2,33-5. Nadalje, u području otvorenosti srednja vrijednost iznosila je  $M=3,99$  ( $SD=0,49$ ) u rasponu od 2,40-5, zatim kod ekstroverzije  $M=3,84$  ( $SD=0,50$ ) u rasponu od 2,38-4,88. Drugim riječima, odgajatelji sebe vide kao osobu:

- vrlo mekog srca, dobre naravi, pomagači, sklone opraštanju, otvorene, pažljive, ljubazne i poštene na ljestvici ugodnosti;
- znatiželjne, maštovite, kreativne, širokih interesa, na ljestvici otvorenosti prema iskustvu;
- vrlo savjesne, pouzdane u obavljanju poslova, ustrajne, ambiciozne, obazrive i predane na ljestvici savjesnosti;
- vrlo društvene, aktivne, pričljive, optimistične, pune energije, emotivne na razini ekstroverzije (Petz, 2010).

Na posljetku, najniža srednja vrijednost dobivena je kod neuroticizma  $M=2,10$  ( $SD=0,60$ ) u rasponu od 1-4,38. Odgajatelji se najmanje slažu sa tvrdnjama koje ih opisuju kao depresivne i tužne osobe ( $M=1,37$ ) i osobe sklone zlovoljnosti ( $M=1,46$ ).

Dobivenim rezultatima potvrđena je druga hipoteza H2 u kojoj su se očekivale povišene vrijednosti svih osobina ličnosti osim neuroticizma. Rezultati ovog istraživanja, u kojima se mjerila osobina ličnosti odgajatelja djece rane i predškolske dobi, su očekivani, a u skladu s time govore rezultati prethodnih istraživanja. U istraživanju Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo (2016) došlo se do rezultata za ugodnost  $M=3,98$ ; savjesnost  $M=3,92$ ; otvorenost  $M=3,79$ ; ekstroverzija  $M=3,6$ ; neuroticizam  $M=2,44$ . Uspoređujući rezultate s ovim istraživanjem, može se uočiti kako je dobivena nešto viša vrijednost za ugodnost, savjesnost, otvorenost i ekstroverziju te niža za neuroticizam. Nadalje, u istraživanju Tatalović Vorkapić i Puljić (2013) dobiveni osnovni deskriptivni parametri budućih odgajatelja kod osobina ličnosti za ekstroverziju iznosi  $M=29,095$ ; neuroticizam  $M=22,438$ ; savjesnost  $M=32,391$ ; ugodnost  $M=34,703$ , otvorenost  $M=38,531$ . Rezultati su pokazali da su sve dimenzije osobina ličnosti, osim neuroticizma, bile veće u ovom uzorku u usporedbi s razinama osobina

ličnosti kod drugih studenata. Do sličnih rezultata u mjerenju osobina ličnosti kod odgajatelja došlo se istraživanjima Ljevar, 2018; Tatalović Vorkapić, Čepić i Šekulja, 2016.

Kako bi se ispitao pogled odgajatelja na djetinjstvo i odgoj djece, u prvom dijelu varijable „*Stavovi odgajatelja prema djetinjstvu i odgoju djece*“, odgajatelji izabiru **tri svojstva koja po njihovom mišljenju najbolje opisuju sadašnje dijete**.

Najviše odabrano **prvo svojstvo** koje po mišljenju ispitanih odgajatelja najbolje opisuje sadašnje dijete je „*nesamostalan*“ kojeg odabire 66 odgajatelja. Manji broj odgajatelja, 34 njih, odabralo je „*misaono sposoban*“; 28 odgajatelja „*razmažen*“; 18 odgajatelja „*mnogo zna*“; 14 odgajatelja „*inicijativan*“ i „*nemiran*“; 7 odgajatelja „*radoznao*“ i jedan odgajatelj „*tvrdoglav*“. Najviše odabrano **drugo svojstvo** koje po mišljenju odgajatelja najbolje opisuje sadašnje dijete je „*radoznao*“ kod 55 odgajatelj; 37 odgajatelja „*mnogo zna*“; 31 „*razmažen*“; 14 „*nemiran*“, 11 „*živahan*“; 10 „*inicijativan*“; 7 „*misaono sposoban*“, „*tvrdoglav*“ i „*zahtjevan*“; dok 2 odgajatelja kao drugo svojstvo odabiru „*pričljiv*“. Najviše odabrano **treće svojstvo** koje po mišljenju odgajatelja najbolje opisuje sadašnje dijete je: „*zahtjevan*“ kod 59 odgajatelja; 40 odgajatelja odlučilo se za „*živahan*“; 33 za „*radoznao*“; 22 za „*egoističan*“; 10 za „*tvrdoglav*“; 9 „*mnogo zna*“; 6 „*pričljiv*“; 2 „*razmažen*“; 1 „*nemiran*“.

Kvaliteta rada odgajatelja uvelike ovisi od očekivanja koji on ima od djece tj. o njegovoj slici djece (Slunjski, 2003). Tri najčešće zaokružena svojstva koja po mišljenju ispitanih odgajatelja najbolje opisuju sadašnje dijete su: „*radoznao*“, „*zahtjevan*“ i „*nesamostalan*“. Psihologija i pedagogija usmjerava se na viđenje djeteta kao subjekta vlastitog razvoja u kojem dijete ima aktivnu ulogu u procesu učenja (Babić, 2014; Bašić, 2011; Slunjski, 2003; Vujičić, 2016). Dječji subjektivitet obilježen je osobinama djece kao neovisnih, kompetentnih socijalnih aktera u tvorbi vlastitog života (Babić, 2014). Nova paradigma shvaćanja i razumijevanja djeteta zalaže se za sliku djeteta punog potencijala i sposobnosti u stvaranju vlastitog znanja u odnosu s odraslima i drugom djecom (Vujičić, 2016). Prema riječima Lorisa Malaguzzia dijete ima „*stotinu jezika i rođeno je s bezbroj sposobnosti, ekspresija i potencijala koji stimuliraju jedni druge, ali lako odumiru u nestimulirajućem odgojno-*

obrazovnom sustavu“ (Vujičić, 2016:36). Vujičić (2016) govori kako takva slika djeteta producira sliku „*bogatog djeteta*“ koje je željno suočiti se sa svijetom. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako su odgajatelji za drugo i treće svojstvo opisa sadašnjeg djeteta najviše odabirali „*radoznao*“ i „*zahtjevan*“ što možemo povezati sa modelima uma djeteta kao „*mislioca*“ i kao „*učenika željnog znanja*“ (Bruner, 2000) čime se podržava djetetova radoznalost odnosno aktivna, istraživačka i otkrivačka priroda.

Slunjski (2003) u svojoj knjizi „*Devet lica jednog odgajatelja*“ iznosi kako je čest slučaj u odgojno-obrazovnoj praksi podcjenjivanje dječjih mogućnosti što potvrđuju i rezultati ovog istraživanja u kojem ispitani odgajatelji odabiru „*nesamostalan*“ kao prvo svojstvo opisa sadašnjeg djeteta. Stoga je važno da odgajatelj ima povjerenja u dijete i njegove sposobnosti jer jedino tada će djeci moći omogućiti aktivnosti „*u kojima će ono svakodnevno imati priliku svoje postojeće kompetencije usavršavati , tj. dalje razvijati*“ (Slunjski, 2003:8).

Zatim su ispitanici birali **tri svojstva ličnosti koje smatraju najvažnijim za odgoj djece**. Najviše odabrano **prvo svojstvo ličnosti** koje je po mišljenju odgajatelja važno za odgoj djece je: „*samostalnost u brizi za sebe*“ koje je odabralo 85 odgajatelja; zatim sljedeće svojstvo je „*lijepo ponašanje*“ koje je odabralo 45 odgajatelja; 30 odgajatelja je odabralo „*misaona nezavisnost*“; 13 odgajatelja „*odgovornost*“; 6 „*radišnost, marljivost*“, 2 „*imaginacija i humor*“ i jedan odgajatelj „*tolerancija i poštovanje drugih*“. Najčešće odabrano **drugo svojstvo ličnosti** je: „*odgovornost*“ kod 71 odgajatelja; „*tolerancija i poštovanje drugih*“ kod 30 odgajatelja; „*misaona nezavisnost*“ kod 27 odgajatelja; 22 odgajatelja odabralo je „*samostalnost u brizi za sebe*“; 16 odgajatelja „*radišnost, marljivost*“; 12 odgajatelja „*imaginacija i humor*“; 2 odgajatelja „*nesebičnost*“ te po jedan odgajatelj za „*vjernost*“ i „*urednost*“. Najčešće odabrano **treće svojstvo ličnosti** bitno za odgoj djece je: „*tolerancija i poštovanje drugih*“ kod 112 odgajatelja; „*stvaralaštvo*“ kod 30 odgajatelja; kod 13 odgajatelja „*nesebičnost*“; 12 odgajatelja „*poslušnost*“; po 2 odgajatelja za „*vjernost*“ i „*urednost*“ i 1 odgajatelja za „*misaona nezavisnost*“ i jedan za „*imaginacija i humor*“.

Odgoj i odgajanje djece koje je usmjereno na opći razvoj socijalne i personalne dimenzije dječje ličnosti predstavlja preduvjet u razvijanju ličnosti sposobne za uspješno i kompetentno snalaženje u složenim i promjenjivim oblicima čovjekova života (Babić i Kuzma, 1994). Kao najvažnija svojstva ličnosti za odgoj djece, odgajatelji su u ovom istraživanju najviše odabrali: „*tolerancija i poštovanje drugih*“, „*samostalnost u brizi za sebe*“ i „*odgovornost*“. Do sličnih podataka došlo se istraživanjem implicitnih pedagogija odgajatelja u Hrvatskoj na razini ciljeva i osobina djece (poželjnih i nepoželjnih) (Babić, 1992, prema Babić i sur., 1997). Rezultati istraživanja pokazuju kako su u implicitnim pedagogijama odgajatelja najčešći ciljevi (u smislu željenih promjena): kulturne, higijenske i radne navike, socijalizacija i zdrava ličnost te konkretne osobine ličnosti (samostalnost, sigurnost, stabilnost, otvorenost...). Nadalje, došlo se do rezultata da odgajatelji najčešće preferiraju one djetetove osobine koje su preduvjet uspostavljanja komunikacije i ostvarivanja odgojnih utjecaja.

Kod odabira **tri svojstva koja se ispitanim odgajateljima čine najvažnijima za dobru odgajateljicu ili odgajatelja** odgajatelji su naveli sljedeće. Najvažnije **prvo svojstvo** koje su odgajatelji izabrali je: „*je ljubazna i voli djecu*“ izabralo je 60 odgajatelja; „*zna primijeniti teoretska znanja u praksi*“ izabralo je 34 odgajatelja; 20 odgajatelja izabralo je „*uspješno surađuje s roditeljima*“; 18 odgajatelja „*je predana i brižna*“; po 13 odgajatelja odlučilo se za „*ima smisao za humor*“ i „*je inovativna i stvaralačka*“; 12 odgajatelja „*je široko obrazovana*“ i 6 odgajatelja odabralo je „*ima mnogo iskustva*“ i „*može pripremiti djecu za suradnju*“. **Drugo svojstvo** koje je za odgajatelje najvažnije je: „*poštuje djecu, razumije odstupanja i razlike među njima*“ za 75 odgajatelja; 43 odgajatelja odabralo je „*je inovativna i stvaralačka*“; 26 „*je predana i brižna*“; 15 „*zna primijeniti teoretska znanja u praksi*“; 7 „*je široko obrazovana*“; 5 odgajatelja „*uspješno surađuje s roditeljima*“ i „*ima mnogo iskustva s djecom*“; 3 odgajatelja za „*može pripremiti djecu za suradnju*“; 2 „*ima smisao za humor*“ i jedan odgajatelja odabrao je „*je refleksivna i samokritična*“. **Treće svojstvo** koje se odgajateljima čini najvažnijim za dobru odgajateljicu ili odgajatelja je: „*je refleksivna i samokritična*“ za 87 odgajatelja; „*poštuje djecu, razumije odstupanja i razlike među njima*“ odabralo je 82 odgajatelja; 8 odgajatelja odabralo je „*je*



inovativna i stvaralačka“; 3 „može pripremiti djecu za suradnju“ i 2 odgajatelja odabralo je „je predana i brižna“.

Kad se razmatraju karakteristike dobrog odgajatelja, najčešće se analiziraju „aspekti njihovih praktičnih vještina, koje uključuju i emocionalnu i profesionalnu kompetenciju“ (Sindik, 2014:20). Na osnovu dobivenih rezultata ovog istraživanja, ispitani odgajatelji najviše smatraju kako dobar odgajatelj treba: „poštovati djecu i razumjeti odstupanja i razlike među njima“, biti „refleksivan i samokritičan“ te biti „ljubazan i voljeti djecu“, dok karakteristike poput „ima mnogo iskustva s djecom“, „može pripremiti djecu za suradnju“, „ima smisao za humor“, za ispitane odgajatelje ne predstavljaju toliko važne karakteristike dobrog odgajatelja.

Slični rezultati dobiveni su istraživanjem Kuhar i Sindik (2011) u kojem je cilj bio utvrditi odnos između implicitne i emocionalne kompetencije odgajatelja. Rezultati su pokazali da se glavne poželjne karakteristike odgajatelja grupiraju u samo jedan heterogeni skup osobina koji objedinjuje želju za usavršavanjem i znanje odgajatelja te praktične vještine i osobine ličnosti. Iako ispitani odgajatelji sve osobine smatraju važnima do iznimno važnima, kao najpoželjnije karakteristike odgajatelja izdvojili su: sigurnost djece, pravednost, etičnost, intrinzični interes i ljubav za posao i djecu, partnerski odnos s djecom, uvažavanje različitosti, odgovornost, prepoznavanje dječjih potreba, pristupačan odnos s roditeljima, empatija.

Iako su sve osobine važne za svakog odgajatelja/odgajateljicu, nema „univerzalnog recepta“ za idealan profil dobroj odgajatelja, no postoje „profesionalne osobine koje gotovo svakom odgajatelju omogućuju da u praktičnim situacijama „doskoči“ svojim slabostima“ (Sindik, 2014:21).

U nastavku se nalazi tablica (Tablica 2) u kojoj su prikazane kategorije stavova kojima se žele ispitati stavovi odgajatelja prema djetinjstvu i odgoju djece odabirom jedne tvrdnje. Za stavove od broja jedan do broja deset odgajatelji su birali jednu tvrdnju od dvije ponuđene, dok su kod stavova od broja jedanaest do broja osamnaest od više ponuđenih tvrdnji (od 2 do 5) zaokruživali samo jedan odgovor/tvrdnju. U nastavku se nalaze detaljnije opisani podaci vidljivi u Tablici 2.

**Tablica 2: Kategorije stavova prema djetinjstvu i odgoju djece prikazane sa brojem tvrdnji koje su ispitanici zaokružili**

KATEGORIJA STAVOVA:	TVRDNJE:				
	1	2	3	4	5
<b>1. Djetinjstvo u prošlosti</b>	134	47	0	0	0
<b>2. Djetinjstvo danas</b>	95	86	0	0	0
<b>3. Uloga odraslih</b>	23	159	0	0	0
<b>4. Teme u predškolskom odgoju</b>	139	43	0	0	0
<b>5. Socijalizacija</b>	7	175	0	0	0
<b>6. Razmaženost</b>	165	17	0	0	0
<b>7. Predškolsko dijete plaće, jer mu roditelji ne žele kupiti igračku. Kako razumijete njegovo ponašanje?</b>	70	112	0	0	0
<b>8. Urednost</b>	162	20	0	0	0
<b>9. Natjecanje</b>	18	164	0	0	0
<b>10. Uloga vrtića u odnosu na školu</b>	28	154	0	0	0
<b>11. Što je najviše utjecalo na Vaš izbor studija. Odnosno profesiju odgajatelja?</b>	20	6	24	108	23
<b>12. Uloga odgajatelja je:</b>	1	105	73	0	0
<b>13. Kakva bi po Vašem mišljenju trebala biti uloga odgajateljice u slobodnoj igri djece u vrtiću?</b>	33	66	81	0	0
<b>14. Kakvo bi trebalo biti planiranje odgojno-obrazovnog rada?</b>	22	33	27	99	0
<b>15. Kakav je Vaš pogled na agresivno ponašanje predškolske djece?</b>	15	73	94	0	0
<b>16. Kako bi kao odgajateljica reagirala na seksualnu radoznalost djece (ako djeca pitaju o genitalnim organima, spolnim odnosima, nastanku djece...)?</b>	1	3	42	134	0
<b>17. U vrtićima su i djeca migranata. Kakav bi morao prema Vašem mišljenju biti odnos između tih obitelji i vrtića?</b>	4	35	142	0	0
<b>18. Kako bi prema Vašem mišljenju trebali reagirati roditelji djece, čiji materinji jezik nije hrvatski?</b>	79	102	0	0	0

Za prvi stav „**Djetinjstvo u prošlosti**“ najveći broj odgajatelja (N=134) je odabralo da je „*djetinjstvo u prošlosti bilo u mnogočemu sretnije nego danas*“, a njih N=47 da je povijest djetinjstva „*uglavnom povijest trpljenja, u kojoj djeca nisu imala nikakvih prava*“. Može se zaključiti kako su odgajatelji bili skloniji viđenju sretnijeg djetinjstva u prošlosti. U prilog tome Bašić (2012) navodi kako je „*u suvremenom djetinjstvu moguće uočiti neke trendove razvoja koji ukazuju na tzv. skraćivanje djetinjstva, a ogledaju se u manjem opsegu vremena koje dijete provodi u slobodnoj igri, u pojačanim zahtjevima roditelja i društva za institucionalnim stjecanjem kompetencija te u ugroženosti djetinjstva medijima*“ (Bašić, 2012:10). Nezadovoljstvo današnjim djetinjstvom objašnjavaju i Shaw i Wood (2009) kao „*epidemiju popustljivog odgoja*“ u kojem su odrasli stvorili djeci djetinjstvo bez granica i potrebnog nadzora kao i pretjeranom dostupnosti elektronskih medija.

Za drugi stav „**Djetinjstvo danas**“, veći broj odgajatelja (N=95) odabralo je prvi ponuđenu tvrdnju „*Danas djeca imaju previše prava i skoro ništa dužnosti*“, dok je njih N=86 odabralo „*Već predškolska djeca imaju puno dužnosti, zato je važno, da odrasli poštuju i uzimaju u obzir njihove potrebe i prava*“. Primjećuje se kako su odgajatelji podijeljenog mišljenja o ponuđenim tvrdnjama. Suvremeno djetinjstvo odlikuje dijete kao socijalnog aktera „*koji sukonstruira vlastita znanja, uvježbava vještine, stječe ključne kompetencije, među kojima i kompetenciju za samostalno odlučivanje i odgovornost za vlastiti razvoj*“ (Bašić, 2012:10). Svako ljudsko biće ima svoja prava već samim svojim rođenjem te shvaćanje djeteta kao socijalnog aktera uključuje njegova prava, dužnosti i odgovornost (Bašić, 2012). Istraživanje koje je provela Ljevar (2018) kod stava „Djetinjstvo danas“, ispitanici (studenti – budući odgajatelji) skloniji su liberalnijim stavovima te je 61,20 % njih odabralo stav „*Već predškolska djeca imaju puno dužnosti, zato je važno, da odrasli poštuju i uzimaju u obzir njihove potrebe i prava*“, dok je u ovom istraživanju taj stav prisutan kod 47,3% ispitanika.

Za treći stav „**Uloga odraslih**“ najveći broj odgajatelja (N=159) odlučio se za tvrdnju „*Odrasli bi trebali djeci pored brige za njih omogućiti i da sudjeluju u za njih važnim stvarima*“, dok je N=23 odgajatelja odabralo da su „*odrasli dužni brinuti za djecu i da su potpuno odgovorni za njihov odgoj*“. Nova koncepcija odgoja i obrazovanja ogleda se u ostvarivanju uvjeta za interaktivne aktivnosti djece u kojima

će moći izgraditi svoju autonomiju. Dominantna i autoritarna uloga odgajatelja se gubi, a uvažava se i ohrabruje inicijativa djece (Slunjski, 2001; Slunjski, 2015). Slunjski (2001) naglašava važnost implicitne pedagogije koja je važna za razumijevanja spontanosti djece. Također smatra kako je uloga odgajatelja u postupnom praćenju djece u aktivnostima, omogućujući im mogućnost stjecanja novih znanja i otkrića.

Za četvrti stav „**Teme u predškolskom odgoju**“ najveći broj odgajatelja (N=139) izabralo je da su „*predškolska djeca su radoznala, znatiželjna i stvaralačka. S njima možemo razgovarati o svakoj temi odnosno sadržaju, te možemo mnogo učiniti ako ih poučavamo na njima primjeren način*“, a N=43 odgajatelja je odgovorilo da „*u odgoju moramo uzeti u obzir, šta dijete već razumije a šta ne. Uloga odraslih je, da procijene koji sadržaji su primjereni za predškolsku djecu*“. Vidljivo je kako prevladava mišljenje kod 76,4% odgajatelja da su djeca dovoljno znatiželjna te da se s njima dosta toga može raditi te da uloga odraslih u procjeni sadržaja koji su primjereni za djecu predškolske dobi nije toliko bitna. Potrebno je u skupinama stvoriti bogato, sigurno i poticajno prostorno materijalno okruženje u kojem će dijete moći, na sebi svojstven način, istraživati i stvarati nova znanja (Slunjski, 2003).

Za peti stav „**Socijalizacija**“ najveći broj odgajatelja (N=175) odabralo je tvrdnju da bi dijete u procesu socijalizacije trebalo „*usvojiti socijalne i druge vještine, koje su im potrebne za aktivno uključivanje u društvo*“, dok je N=7 odgajatelja odabralo da bi dijete u procesu socijalizacije trebalo „*prihvatiti norme, pravila i ograničenja društva u kojem živi*“. Kod ovog stava prevladava mišljenje odgajatelja da je socijalna i emocionalna kompetencija djece bitna za aktivno uključivanje u društvo. Kako bi to kod djeteta razvili potrebno mu je omogućiti prilike u kojima će to razvijati. Za razvoj socijalne kompetencija kod djece, Jurčević Lozančić (2016) posebno naglašava oblikovanje pozitivnog konteksta socijalne interakcije kao pokazatelja u ostvarenju socijalne kompetencije. Drugi važan aspekt je razvijanje emocionalne regulacije kod djece, s obzirom da o toj sposobnosti ovise mnoge druge socijalne aktivnosti djeteta (Jurčević Lozančić, 2016).

Za šesti stav „**Razmaženost**“ najveći broj odgajatelja (N=165) odabralo je da „*dojenčad uvijek plače zato, jer nešto treba; da bi komunicirali, a ne manipulirali. Roditelji bi trebali reagirati na svaki njihov plač, i pokušati zadovoljiti njihove*

*potrebe, tj. utješiti ih*“, a samo N=17 odgajatelja da „*dojenčad često plače zato, jer su se navikli, da ih roditelji uzmu u krilo. Roditelji bi trebali u takvim situacijama pustiti da dijete plače, kako bi spriječili njegovu razmaženost*“. Rani odnosi između djece i roditelja bitni su za djetetov socio-emocionalni razvoj. U prvim mjesecima života kod djece traje faza privrženosti koja je važna za razvoj pozitivnog i podržavajućeg odnosa punog ljubavi. U toj fazi dijete mora osjetiti prisutnost i brigu odrasle osobe (roditelja, odgajatelja) koja će djetetu pružiti topao fizički kontakt i osjećaj sigurnosti. U toj fazi dijete reagira na osobe u svojoj okolini upućujući različite signale - „*signale privlačenja*“ (plač, osmijeh, dodir, praćenje pogledom) te mu je bitan osjećaj povezanosti sa roditeljem (Vasta, Haith i Miller, 1998).

Za sedmi stav „***Predškolsko dijete plače, jer mu roditelji ne žele kupiti igračku. Kako razumijete njegovo ponašanje?***“, najveći broj (N=112) odgajatelja odlučilo se za drugu tvrdnju koja glasi: „*plač djeteta je izraz tuge, možda i ljutnje, što ne može dobiti što želi*“, dok je N=70 odgajatelja zaokružilo da „*dijete s plačem ucjenjuje, jer misli, da će dobiti što želi*“. Roditelji ponekad ne znaju da padaju pod utjecaj djeteta jer ne primjećuju da ih ono ucjenjuje. Odgojna uloga tada gubi svoj smisao. Važno je da roditelji razumiju dijete kako bi prepoznali emocije koje pokazuje te u skladu s time i reagirali.

Za osmi stav „***Urednost***“ najveći broj odgajatelja (N=162) izabralo je tvrdnju „*Ako već u prvim godinama zahtijevamo da dijete redovito čisti za sobom, kasnije će postati uredna osoba*“, dok je N=20 odgajatelja odabralo tvrdnju da je urednost „*uglavnom urođena karakteristika ličnosti, koju sa odgojem ne možemo bitno promijeniti*“. U skladu sa psihološkim karakteristikama djece rane i predškolske dobi, radne aktivnosti su od velikog značaja za djecu. Važno je da dijete u dječjim vrtićima i roditeljskim domovima ima mogućnost stvoriti navike koje će biti praktične u njihovom životu od održavanja osobne higijene (pranje ruku, brisanje nosa, svlačenje i oblačenje) do raznih ostalih aktivnosti poput pospremanja, bacanja smeća i sl. (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991)

Za deveti stav „***Natjecanje***“ najveći broj odgajatelja (N=164) slaže se sa tvrdnjom „*Predškolska djeca rado se nadmeću i natječu s drugima, zato mislim da odrasli ne bi smjeli poticati natjecanje nego suradnju među djecom*“, dok se N=18 odgajatelja odlučilo za tvrdnju „*Već u predškolskom uzrastu potrebno je uvesti*

*natjecanje, jer tako djecu pripremamo za život u kompetitivnom društvu*“. Iako je natjecanje kod djece prisutno kako u svakodnevnom životu tako i u odgojno-obrazovnim ustanovama, 90,1% odgajatelja smatra kako treba poticati suradnju među djecom. Kroz igru djeca jedni drugima služe kao motivacija za napredak stoga je bitno kod djece poticati i jačati suradničke kompetencije.

Za deseti stav „**Uloga vrtića u odnosu na školu**“ najveći broj odgajatelja (N=154) odabralo je da je „*uloga vrtića je osigurati kvalitetan odgoj i iskoristiti prednosti koje donose predškolski uzrast, a ne priprema za školu i budućnost*“. Za drugu tvrdnju odlučilo se N=28 odgajatelja da „*prije polaska u školu, vrtić bi trebao uvoditi načine rada koji vrijede u školi, da djeca ne bi kasnije imala poteškoća s prijelazom*“. Vrtić je mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih (Mlinarević, 2004). U kontekstu cjeloživotnog učenja djece, veliki broj autora smatra kako je rani i predškolski odgoj i obrazovanje prvi korak u ostvarivanju ideje cjeloživotnog učenja (Vujičić, 2016). Kako bi se to postiglo, razvoj predškolske i školske pedagogije treba se temeljiti na zajedničkom pogledu na dijete, učenje i znanje. U tom smislu „*škola se treba pripremiti za dijete, a ne dijete za školu*“ (Vujičić, 2016:38). Što znači da pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba imati utjecaj na osnovnu školu u cilju prožimanja i boljeg shvaćanja djeteta.

Za jedanaesti stav „**Što je najviše utjecalo na Vaš izbor studija, odnosno profesiju odgajatelja?**“, najveći broj odgajatelja (N=108) očekuje „*da će ovaj rad biti zanimljiv i izazovan*“. Za sljedeći odgovor „*Već prije studija imao/la sam nekoliko iskustva sa čuvanjem djece (braća, sestre, susjeda ...)*“ odlučilo se N=24 odgajatelja. Za odgovor „*Želja, da bi s djecom radilo/la drugačije nego što su sa mnom radili mnogi odgajatelji i (ali) učitelji*“, odabralo je N=23 odgajatelja. Nešto manje odgajatelja N=20 zaokružilo je odgovor „*Uzor mi je bilo/la odgajatelj/ica u vrtiću ili učitelj/ica u nižima razredima osnovne škole*“, dok je najmanji broj odgajatelja N=6 odabralo odgovor „*Odgajatelj/ica je (bio/la) moj/a blizak/bliska rođak/inja, pa zato već poznajem (sam poznavao/la) ovu profesiju*“.

Za dvanaesti stav „**Uloga odgajatelja je:**“ najveći broj odgajatelja (N=105) smatra kako je uloga odgajatelja „*da pripremi bogato i poticajno okruženje, u kojem djeca sami uče*“. Tvrdnja „*Da djecu vodi u procesu istraživanja i pomogne im, da postepeno savladaju ono što još ne mogu sami*“ odabralo je N=73 odgajatelja. Samo

jedan odgajatelj (N=1) smatra kako je uloga odgajatelja da „*djeci posreduje nova znanja i informacije*“. Odgajatelj stvara preduvjete poticajnog okruženja uvažavanjem svakog djeteta. Njegova je uloga promatrača koji osluškuje djetetove potrebe, interese i mogućnosti te u skladu s time djeluje. Zajedno s djecom priprema materijale, strukturira prostor i uključuje se u aktivnosti, kad je potrebno. Time jača djetetovo samopoštovanje i pozitivnu djetetovu sliku o sebi (Mlinarević, 2004).

Za trinaesti stav „***Kakva bi po Vašem mišljenju trebala biti uloga odgajatelja u slobodnoj igri djece u vrtiću?***“, najveći broj odgajatelja (N=81) odabralo je odgovor „*Često se uključi kao partner u igri djece, na njihovu ili svoju inicijativu*“, odgovor „*Ponekad se igra s djecom, ali samo kad oni to žele ili ju pozovu*“ odabralo je N=66 odgajatelja“, a najmanje odgajatelja (N=33) odabralo je odgovor „*Intervenira u igru samo ako je nužno (npr. kod konflikta)*“. Potrebno je da odgajatelj poznaje ozračje skupine, potrebe i interese djece jer će jedino tad znati kad i na koji način se uključivati. Pažljivim promatranje djece i njihovih aktivnosti, odgajatelj će ih bolje razumjeti te ih jedino tako može znati podržavati (Slunjski, 2008.)

Za četrnaesti stav „***Kakvo bi trebalo biti planiranje odgojno-obrazovnog rada?***“, najveći broj odgajatelja (N=99) odlučilo se za odgovor „*Odgajateljica od početka planira aktivnosti (sadržaj, metode) zajedno s djecom*“. Zatim, broj odgajatelja od N=33 odabralo je odgovor „*Odgajateljica bira temu, planira ciljeve, metode i sadržaje dok djeca mogu izabrati hoće li surađivati u pojedinoj aktivnosti ili ne*“. Nešto manje odgajatelja (N=27) odabralo je da „*Odgajateljica bira temu i planira ciljeve aktivnosti, dok djeca u manjoj mjeri sudjeluju kod planiranja sadržaja i načina rada sa svojim idejama i prijedlozima*“, dok se najmanji broj odgajatelja (N=22) odlučilo za odgovor „*Odgajateljica bira temu, planira ciljeve, metode i sadržaje, te motivira djecu za suradnju*“.

Za petnaesti stav „***Kakav je Vaš pogled na agresivno ponašanje predškolske djece?***“ najveći broj odgajatelja (N=94) smatra da je „*agresivno ponašanje u ranom uzrastu očekivano, zato bih djetetu rekla što ne smije raditi (štetiti drugome) i kako se osjeća žrtva agresije, ali ga ne bih kaznila*“. Nešto manji broj odgajatelja (N=73) odlučio se za odgovor „*Agresivno ponašanje čini mi se nepodnošljivo, zato bih djetetu koje se agresivno ponaša rekla, da me takvo ponašanje pogađa (žalosti) i neka razmisli o svom postupanju*“, dok najmanji broj odgajatelja (N=15) ima pogled na agresivno

ponašanje koje je ponuđeno u prvom odgovoru „*Mislim da je agresivno ponašanje nepodnošljivo i zagovaram „nultu toleranciju“ prema agresivnosti. Odgajatelj bi trebao odlučno zabraniti agresivno ponašanje, te ga po potrebi kazniti*“. Obzirom da veliki broj djece predškolskog uzrasta većinu svog vremena provodi u predškolskim ustanovama, odgajatelji se svakodnevno susreću sa konfliktima među djecom ili agresivnim ponašanjima. U ranoj dječjoj dobi, agresivno ponašanje izaziva frustracija na nezadovoljene potrebe i ljubomora na drugo dijete. Važnu ulogu na neprihvatljivo agresivno ponašanje ima okruženje (obitelj) koja potiče dijete da se „bori za svoja prava“ te mediji (Bujišić. 2005). Kako bi odgajatelji adekvatno odgovorili na agresivno ponašanje kod djece bitno je da takvo ponašanje ne ignoriraju. Uloga odgajatelja je da upozori dijete na „*loše strane i nedopustivost verbalne ili tjelesne agresije*“ (Bujišić, 2005:122).

Za šesnaesti stav „***Kako bi kao odgajateljica reagirala na seksualnu radoznalost djece (ako djeca pitaju o genitalnim organima, spolnim odnosima, nastanku djece ...)?***“ najveći broj odgajatelja (N=134) odabralo je tvrdnju „*Odgovoro/ila bih na djetetova pitanja i iskoristio/la situaciju, tako da i ostaloj djeci pojasnim odgovore na njihova pitanja*“. Znatno manji broj odgajatelja (N=42) odabrao je tvrdnju „*Pokušao/la bih odgovoriti na djetetova pitanja u individualnom razgovoru u privatnosti*“, dok su samo N=3 odgajatelja zaokružila odgovor „*Skrenuo/la bih pažnju djeteta na drugu temu, jer mi je neugodno o tome govoriti*“ i N=1 odgajatelj „*Ignorirao/la bih seksualnu radoznalost, jer mislim da predškolska djeca nisu dovoljno zrela za takva pitanja*“. Može se uočiti kako se najveći broj odgajatelja (N=134) kod stava o seksualnoj radoznalosti djece, odlučio za odgovaranjem na djetetovu radoznalost na tu temu. U prilog tome govori projekt odgajateljica Peić i Šipić (2013). Odgajateljice su kod svoje djece u odgojno-obrazovnoj skupini uočile povećani interes za vlastito tijelo sa posebnim zanimanjem za spolne organe. Odgajateljice su navedenu situaciju prepoznale kao poticaj za učenje u kojem su djeca imala priliku stjecati nova znanja o dijelovima ljudskog tijela, organima, mišićima, kostima, itd.

Za sedamnaesti stav „***U vrtićima su i djeca migranata. Kakav bi morao prema Vašem mišljenju biti odnos između tih obitelji i vrtića?***“, najveći broj odgajatelja (N=142) odabralo je da „*Djeca migrantskih obitelji trebala bi u vrtiću imati priliku,*



*da i odgajatelji i druga djeca doznaju o njihovoj kulturi i običajima“.* Iz ovoga stava i najvećeg broja odabira odgajatelja, vidljivo je da se većina odgajatelja opredijelila za tezu koja govori o uvažavanju i poštivanju različitosti. Zatim N=35 odgajatelja smatra kako „*Migrantske obitelji mogu sačuvati svoj jezik, običaje i kulturu, dok bi se u vrtiću djeca trebala prilagoditi većinskomu jeziku i kulturi“*, dok se najmanji broj odgajatelja (N=4) odlučio za odgovor „*Migrantske obitelji morale bi se postupno prilagoditi te preuzeti jezik, običaje i kulturu zemlje, u koju su se preselili“*.

Za osamnaesti stav „***Kako bi prema Vašem mišljenju trebali reagirati roditelji djece, čiji materinji jezik nije hrvatski?***“ najveći broj odgajatelja (N=102) odabralo je da bi se „*roditelji trebali potruditi da i doma s djetetom što više govore hrvatski“*, a N=79 odgajatelja da bi „*roditelji trebali s djetetom govoriti na svojem jeziku, jer ono će hrvatski jezik naučiti u okolini i vrtiću“*.

### 9.3. Korelacijska analiza između odnosa odgajatelja i djece i njegovih značajnih odrednica

Za korelacijsku analizu između odnosa odgajatelja i djece i njegovih značajnih odrednica (emocije, osobine ličnosti, stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece) izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije (Tablica 3; Tablica 4; Tablica 5).

**Tablica 3: Korelacijska analiza između odnosa odgajatelja i djece (bliskost, konflikt) sa emocijama (pozitivnim, negativnim), osobinama ličnosti (otvorenost, savjesnost, neuroticizam, ekstroverzija) te sociodemografskim varijablama (dob, radni staž).**

	<b>bliskost</b>	<b>konflikt</b>
<b>bliskost</b>	1,000	<b>-,266**</b>
<b>konflikt</b>	<b>-,266**</b>	1,000
<b>pozitivne emocije</b>	<b>,246**</b>	<b>-,322**</b>
<b>negativne emocije</b>	<b>-,271**</b>	<b>,351**</b>
<b>otvorenost</b>	<b>,266**</b>	<b>-,211**</b>
<b>savjesnost</b>	<b>,215**</b>	<b>-,353**</b>
<b>neuroticizam</b>	<b>-,283**</b>	<b>,444**</b>
<b>ekstroverzija</b>	<b>,183*</b>	<b>-,271**</b>
<b>ugodnost</b>	<b>,214**</b>	<b>-,369**</b>
<b>dob odgajatelja</b>	,131	,056
<b>radni staž odgajatelja</b>	,118	,070

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Rezultati prikazani u Tablici 3 pokazuju očekivane nalaze u pogledu odnosa varijabli bliskosti i konflikta. Što je veća bliskost to je manji konflikt, odnosno što je veći konflikt to je manja bliskost. Bliskost je u pozitivnoj korelaciji sa pozitivnim emocijama što pokazuje da odgajatelji pozitivnih emocija ostvaruju veću bliskost s djecom, dok odgajatelji s utvrđenom većom razinom negativnih emocija imaju nižu razinu bliskosti ( $p=-0,27$ ;  $p<0,01$ ). Bliskost sadržana u odnosu odgajatelja i djece odnosi se na stupanj odgajateljeva osjećaja topline, privrženosti i otvorenost komunikacije s određenim djetetom (Pianta, 2001). Relevantna literatura ovoga

područja navodi kako je odgajateljska profesija jedna od vodećih zanimanja koja zahtjeva emocionalan rad (Argon 2015, prema Karabay, 2017). Sukladno navedenom, pozitivno emocionalno raspoloženje odgajatelja ima obvezujući učinak njegove uloge modela ponašanja u odgojno-obrazovnom radu te uzora djeci s kojom svoj rad provodi, a sve u pogledu interakcija koje svakodnevno ostvaruje s djecom odgojno-obrazovne skupine u kojoj svoj rad obavlja. Navedeno potvrđuje provedeno istraživanje, ranije spomenuto u tekstu, autorice Prosen i suradnici (2014) u kojem dobiveni rezultati potvrđuju važnost regulacije emocije odgajatelja i utjecaj istoga na stvaranje bliskih i kvalitetno uspostavljenih odnosa učitelja ili odgajatelja i djeteta.

Statistički pozitivna značajna povezanost utvrđena je između bliskosti i svih osobina ličnosti osim neuroticizma. Što je odgajatelj otvoreniji, savjesniji, što ima manji neuroticizam, veću ekstroverziju i veću ugodnost, to je bliskost veća. Među mnogobrojnim potrebnim kompetencijama koje su potrebne svakom odgajatelju u njegovom radu s djecom, prethodnim pregledom relevantne literature u kojima je isto navedeno, slični su se rezultati, točnije oni koji ukazuju na povezanost i proporcionalni odnos osobina ličnosti odgajatelja i njegove bliskosti s djecom i očekivali prema alternativno postavljenoj hipotezi. Ovime se potvrđuje sastavnica hipoteze H3 kojom se očekuje „*pozitivna povezanost bliskosti sa osobinama ličnosti (ekstroverzija, ugodnost, savjesnost i otvorenost prema iskustvu*“.

Kod varijable konflikt utvrđena je statistički značajna negativna korelacija sa pozitivnim emocijama ( $p=-0,32$ ;  $p<0,01$ ). Konflikt je veći kad je manje pozitivnih emocija, i više negativnih emocija ( $p=0,35$ ;  $p<0,01$ ). Vođen pozitivnim emocijama, pojedinac sukladno njima djeluje u svome okruženju te nastoji zadržati iste emocije u interakciji s drugima. Ukoliko su emocije negativne, one će se odraziti u odnosima s drugima tako da će buditi različite razine konflikta vođene negativizmom, odbijanjem ili lošom uspostavom odnosa.

Nadalje, potvrđena je statistički značajna negativna povezanost konflikta sa otvorenosti ( $p=-0,21$ ;  $p<0,01$ ), savjesnosti ( $p=-0,35$ ;  $p<0,01$ ), ekstroverzijom ( $p=-0,27$ ;  $p<0,01$ ) i ugodnosti ( $p=-0,37$ ;  $p<0,01$ ) i pozitivna povezanost sa neuroticizmom ( $p=0,44$ ;  $p<0,01$ ). Što su ispitani odgajatelji manje otvoreni, manje savjesni, više neurotični, manje ekstrovertirani i manje ugodni, to je razina konflikta veća. Obilježja

odgajateljeve sposobnosti imaju značajnog efekta na njegov odnos s djecom, stoga je važno da uloge koje zahtjeva njegov odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi osvijesti te djeluje u skladu s adekvatnim ponašanjima.

**Tablica 4: Korelacijska analiza između odnosa odgajatelja i djece (bliskost, konflikt) sa: tri svojstva koja po mišljenju odgajatelja najbolje opisuju sadašnje dijete; tri svojstva ličnosti koje odgajatelji smatraju najvažnijim za odgoj djece; tri svojstva koja su prema mišljenju odgajatelja najvažnije za dobrog odgajatelja.**

	<b>bliskost</b>	<b>konflikt</b>
<b>bliskost</b>	1,000	<b>-,266**</b>
<b>konflikt</b>	<b>-,266**</b>	1,000
<b>prvo svojstvo koje najbolje opisuje sadašnje dijete</b>	-,126	-,007
<b>drugo svojstvo koje najbolje opisuje sadašnje dijete</b>	-,003	,070
<b>treće svojstvo koje najbolje opisuje sadašnje dijete</b>	-,044	,062
<b>prvo svojstvo ličnosti koje je najvažnije za odgoj djece</b>	,029	-,037
<b>drugo svojstvo ličnosti koje je najvažnije za odgoj djece</b>	-,077	,016
<b>treće svojstvo ličnosti koje je najvažnije za odgoj djece</b>	,071	-,105
<b>prvo svojstvo koje je najvažnije za dobrog odgajatelja</b>	,139	-,087
<b>drugo svojstvo koje je najvažnije za dobrog odgajatelja</b>	<b>,185*</b>	-,045
<b>treće svojstvo koje je najvažnije za dobrog odgajatelja</b>	,116	-,005

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

U Tablici 4 vidljiva je povezanost bliskosti i drugog najvažnijeg svojstva koje je prema mišljenju ispitanih odgajatelja, najvažnije za dobrog odgajatelja ( $p=0,19$ ;  $p<0,05$ ). Proporcionalno s rastom bliskosti odgajatelja i djeteta, ispitanici su odabirali važnost poštivanja djece, razumijevanja odstupanja i različitosti. Ispitanici svjesni važnosti navedenog svojim djelovanjem isto mogu razvijati i time obogaćivati bliskost s djecom u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. Prema rezultatima u Tablici 4 može se zaključiti da stavovi ispitanih odgajatelja o svojstvima koja najbolje opisuju sadašnje dijete, svojstvima ličnosti koje smatraju najvažnijim za odgoj djece te svojstvima koja su najvažnija za dobrog odgajatelja, nisu povezani sa odnosom bliskosti ili konflikta između odgajatelja i djeteta.

**Tablica 5: Korelacijska analiza između odnosa odgajatelja i djece (bliskost, konflikt) sa stavovima odgajatelja prema djetinjstvu i odgoju djece.**

	<b>bliskost</b>	<b>konflikt</b>
<b>bliskost</b>	1,000	<b>-,266**</b>
<b>konflikt</b>	<b>-,266**</b>	1,000
<b>Stav 1 - Djetinjstvo u prošlosti</b>	,004	-,111
<b>Stav 2 - Djetinjstvo danas</b>	,102	-,035
<b>Stav 3 - Uloga odraslih</b>	,010	-,078
<b>Stav 4 - Teme u predškolskom odgoju</b>	-,076	-,052
<b>Stav 5 – Socijalizacija</b>	-,002	-,079
<b>Stav 6 – Razmaženost</b>	<b>-,236**</b>	,047
<b>Stav 7 - Predškolsko dijete plaće, jer mu roditelji ne žele kupiti igračku. Kako razumijete njegovo ponašanje?</b>	,086	<b>-,163*</b>
<b>Stav 8 – Urednost</b>	-,026	-,078
<b>Stav 9 – Natjecanje</b>	-,120	-,105
<b>Stav 10 - Uloga vrtića u odnosu na školu</b>	,120	-,082
<b>Stav 11 - Što je najviše utjecalo na Vaš izbor studija. Odnosno profesiju odgajatelja?</b>	-,034	,036
<b>Stav 12 - Uloga odgajatelja je:</b>	-,112	,109
<b>Stav 13 - Kakva bi po Vašem mišljenju trebala biti uloga odgajateljice u slobodnoj igri djece u vrtiću?</b>	,065	,065
<b>Stav 14 - Kakvo bi trebalo biti planiranje odgojno-obrazovnog rada?</b>	<b>,149*</b>	-,075
<b>Stav 15 - Kakav je Vaš pogled na agresivno ponašanje predškolske djece?</b>	,007	<b>-,168*</b>
<b>Stav 16 - Kako bi kao odgajateljica reagirala na seksualnu radoznalost djece (ako djeca pitaju o genitalnim organima, spolnim odnosima, nastanku djece...)?</b>	<b>,152*</b>	<b>-,196**</b>
<b>Stav 17 - U vrtićima su i djeca migranata. Kakav bi morao prema Vašem mišljenju biti odnos između tih obitelji i vrtića?</b>	,073	<b>-,184*</b>
<b>Stav 18 - Kako bi prema Vašem mišljenju trebali reagirati roditelji djece, čiji materinji jezik nije hrvatski?</b>	-,116	,119

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Rezultati korelacijske analize u Tablici 5 pokazuju da veću bliskost s djetetom imaju oni odgajatelji koji su se kod stava 6 odlučili za tvrdnju „*Dojenčad uvijek plače zato, jer nešto treba; da bi komunicirali, a ne manipulirali. Roditelji bi trebali reagirati na svaki njihov plač, i pokušati zadovoljiti njihove potrebe, tj. utješiti ih*“. Vođeni istom tvrdnjom u svome radu, odgajatelji će djelovati na način da djetetu pruže potrebnu toplinu i ljubav čime će značajno pridonijeti ostvarenju iznimne bliskosti s djetetom te socio-emocionalnom razvoju djeteta dojenačke dobi.

Odgajatelji koji su kod stava 14 odabrali tvrdnju „*Odgajateljica od početka planira aktivnosti (sadržaj, metode) zajedno s djecom*“ imaju veću razinu bliskosti u odnosu s djecom. Kako bi odgajatelj odabrao optimalni organizacijski oblik rada, potrebno je da djecu prethodno poznaje, da je svjestan njegovih mogućnosti i sposobnosti očekivanih u skladu s aktualnom razvojnom fazom djeteta, njegovih individualnih karakteristika i različitosti. Takvim upoznavanjem djece odgajatelj se nužno zbližava s njima i ostvaruje visok stupanj povjerenja i bliskosti.

Kod stava 16 u kojem se ispituje stav odgajatelja u pogledu seksualne radoznalosti kod djece, odgajatelji koji su se odlučili za tvrdnju „*Odgovorila bih na djetetova pitanja i iskoristila situaciju, tako da i ostaloj djeci pojasnim odgovore na njihova pitanja*“, imaju veću razinu bliskosti u svom odnosu s djecom, čemu pridonosi činjenica da tim stavom odgajatelji ukazuju na jednako razumijevanje i uvažavanje sve djece odgojno-obrazovne skupine poštujući pritom njihovu radoznalost. Aktivnim uključivanjem svih članova odgojno-obrazovne skupine u međusobne živote onih drugih stvara se bliskost kako među odgajateljem i djecom, tako i među vršnjacima. Odgajatelji koji su se kod stava 16 odlučili za tvrdnju „*Ignorirala bih seksualnu radoznalost, jer mislim da predškolska djeca nisu dovoljno zrela za takva pitanja*“, ostvaruju veću razinu konflikta u odnosu odgajatelj-dijete. Time odgajatelj direktno pokazuje nezainteresiranost za dijete, ne poštuje njegovu znatiželjnost, razlike te nije spreman na preispitivanje osobnih paradigmi i uvažavanje djeteta kao cjelovitog bića svjesnog sebe i svijeta koji ga okružuje.

Veću razinu konflikta u odnosu s djecom imaju odgajatelji koji su se kod stava 7 odlučili za tvrdnju „*Dijete s plačem ucjenjuje, jer misli, da će dobiti što želi*“, a manji konflikt imaju oni odgajatelji koji misle da je „*plač djeteta izraz tuge, možda i ljutnje, što ne može dobiti što želi*“. Odgojitelj koji je prema svojim osobnim

karakteristikama empatičan shvatiti će emocije drugoga te će nastojati održati pozitivno okruženje. Također, odgajatelji koji dječji plač razmatraju kao izražavanje tuge vjerojatnije će dijete utješiti ili ga primiti u naručje čime će ostvariti bliske kontakte s djetetom i razvijati bliskost. Oni odgajatelji koji plač razumiju kao vrstu ucjene, vjerojatnije će dječji plač ignorirati te tako propustiti priliku za stvaranje bliskosti.

Također, prema potrebnim kompetencijama koje su nužne u odgojno-obrazovnome radu, svaki odgojitelj kod stava 15 (pogled odgajatelja na agresivno ponašanje kod djece), veću razinu konflikta s djetetom imaju oni odgajatelji koji su izabrali tvrdnju „*Mislim da je agresivno ponašanje nepodnošljivo i zagovaram „nultu toleranciju“ prema agresivnosti. Odgajatelj bi trebao odlučno zabraniti agresivno ponašanje, te ga po potrebi kazniti*“. Ista tvrdnja u samome navodu sadrži mogućnost kažnjavanja kao izrazito snažne negativne poruke za dijete, takvim postupanjem prema različitoj mjeri bude se negativne emocije i odbijanje druge osobe sadržane u poruci nerazumijevanja i neprihvatanja tuđih emocija ili radnji, što znatno utječe na izostanak bliskosti.

Odgajatelji koji su se kod stava 17 odlučili za tvrdnju „*Migrantske obitelji morale bi se postupno prilagoditi te preuzeti jezik, običaje i kulturu zemlje, u koju su se preselili*“ imaju veću razinu konflikta u odnosu s djecom, čime potvrđuju nepoštivanje kulturološki razlika, nerazumijevanje potrebe za prihvaćenosti te nepoštivanje identiteta pojedinca, što su temeljne sastavnice svakog odgojno-obrazovnog djelovanja.

## 10. ZAKLJUČAK

Osnovna svrha ovog istraživanja bila je proučiti značajne odrednice odnosa između odgajatelja i djece kao što su pozitivne emocije odgajatelja, njegove osobine ličnosti te stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece. Temeljem ove istraživačke svrhe proizašla su tri istraživačka problema te je utvrđeno sljedeće:

1) Analizom odnosa između odgajatelja i djece obzirom na varijable bliskosti i konflikta utvrđena je viša razina bliskosti u odnosu s djecom. Time je potvrđena prva pretpostavka koja glasi: „*Očekuje se da će odgajatelji procijeniti višu razinu bliskosti a nižu razinu konflikta u odnosu s djecom*“. Obzirom da veliki broj djece predškolskog uzrasta većinu svog vremena provodi u predškolskim ustanovama, odgajatelj je prva značajna osoba nakon roditelja s kojom dijete uspostavlja stalnu vezu te se na osnovu teorijskih dokaza očekivala viša razina bliskosti.

2) Analizom emocija odgajatelja, njegovih osobina ličnosti i stavova prema djetinjstvu i odgoju djece utvrđene su umjerene do blago povišene razine pozitivnih emocija te niže razine negativnih emocija kod odgajatelja. Utvrđene su povišene vrijednosti svih osobina ličnosti osim neuroticizma. Uvidom u implicitne pedagogije odgajatelja, dobiveni podatci o njihovim općim stavovima o djetinjstvu i odgoju, iskustvima iz djetinjstva te pogledu na svijet povezan odgajateljskom profesijom, pokazuju da većina odgajatelja vjeruje u aktivnu prirodu djetetovog učenja. Dijete je shvaćeno kao biće koje treba odgajati, pripremati za društvo i prenositi društvene vrijednosti. Na osnovu dobivenih rezultata potvrđena je druga hipoteza H2 koja glasi: „*Očekuju se veće pozitivne emocije, a manje negativne emocije, povišene vrijednosti svih osobina ličnosti osim neuroticizma, te se očekuju liberalni stavovi prema djetinjstvu i odgoju djece*“.

3) Korelacijskom analizom bliskosti i konflikta sa pozitivnim i negativnim emocijama i osobinama ličnosti utvrđena je značajna pozitivna povezanost bliskosti sa pozitivnim emocijama, ekstroverzijom, ugodnosti, savjesnosti, otvorenosti prema iskustvu, te pozitivna povezanost konflikta sa negativnim emocijama i neuroticizmom. Time je potvrđen dio treće hipoteze kojom se očekuje „*pozitivna povezanost bliskosti sa*



*pozitivnim emocijama odgajatelja, osobinama ličnosti (ekstroverzija, ugodnost, savjesnost i otvorenost prema iskustvu, te povezanost konflikta sa negativnim emocijama i neuroticizmom*“. Hipoteza kojom se pretpostavlja „*pozitivna povezanost bliskosti sa liberalnim stavovima o odgoju i djetinjstvu te povezanost konflikta sa tradicionalnim stavovima o odgoju i djetinjstvu*“ je djelomično potvrđena obzirom da nije utvrđena statistički značajna povezanost između varijabli bliskosti i konflikta sa stavovima o djetinjstvu i odgoju djece. Razina bliskosti i konflikta u odnosu između odgajatelja i djeteta ne utječe na odabir liberalnih stavova nasuprot tradicionalnih.

U današnjem suvremenom svijetu, odgajatelj je često u životu djeteta poput člana obitelji. Bliskost s djecom, njihov suživot u odgojno-obrazovnoj ustanovi, stvaranje novih ideja, znanja i iskustava rezultira snažnom povezanosti odgajatelja i djeteta. Kompleksnost djeteta kao cjelovitog bića iziskuje spremnost odgajatelja na preispitivanje svojih stavova, implicitne pedagogije, ali i kontrole emocija. Navedeno preispitivanje potpomaže osvještavanje odgajateljevih misli, stavova i postupaka što je glavni preduvjet za njihovo mijenjanje. Promjenom sebe, odgajatelj utječe na promjenu svoga odgojno-obrazovnog rada, kolega te cjelokupne kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Medu mnoštvom potrebnih kompetencija, važno je napomenuti prvenstveno ljubav prema odgojno-obrazovnome radu te sposobnost samoprocjene kako bi svaki odgajatelj bio u mogućnosti uskladiti svoje implicitne pedagogije i odgojno-obrazovni rad. Takvim pristupom učenju i usavršavanju postiže se prisutnost pozitivnih emocija, prihvaćanje različitosti pojedinca i poštivanje prava djece rane i predškolske dobi, što rezultira kvalitetnim odgojno-obrazovnim radom. Jednakim se pristupom odgajaju građani koji će svojim djelovanjem odgajati nove generacija prema istim životnim vrijednostima, jer kako navodi filozof Immanuel Kant: „*Čovjek samo odgojem postaje čovjek*“.

## 11. LITERATURA

1. Babić, N., Kuzma, Z. (1994). Ka komunikacijskom modelu predškolskog odgoja. U N. Babić (ur.), *Predškolski odgoj danas i sutra* (14-23). Osijek: Pedagoški fakultet J. J. Strossmayera i Centar za predškolski odgoj u Osijeku.
2. Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 551-577.
3. Babić, N., Irović, S. i Kuzma, Z. (1998). The implicit pedagogy and teaching. U A. Kirstensen (ur.), *European Conference on Educational Research* (17-20). Ljubljana: Faculty of education University of Ljubljana.
4. Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet Osijek.
5. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (19-37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
6. Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 10-12.
7. Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 2, 128-139.
8. Batistič Zorec, M. (2016). Children's and teachers' learning together in a preschool project. *Školski vjesnik*, 65 (4), 599-599. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178258>
9. Beck, R. C. (2003). *Motivacija: Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. i Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

11. Benet Martinez, V. i John, O.P. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
12. Birch, S. H., i Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
13. Brajša, P., Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (1999). *Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja*. Pula: C.A.S.H.
14. Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16, 3(89), 477-496. Pribavljeno sa <http://hrcak.srce.hr/19080>
15. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
16. Bujišić, G. (2005). *Dijete i kriza*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga
17. Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. i Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415-436.
18. Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2017). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38 (2), 1-25.
19. Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
20. Choi, J. Y. i Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of Teacher and Child Characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (1), 15-28.

21. Chung, L. C., Marvin, C. A. i Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (2), 131-142.
22. Colwell, M. J. i Lindsey, E. W. (2003). Teacher–Child Interactions and Preschool Children’s Perceptions of Self and Peers. *Child Development and Care*, 173 (2–3), 249–258.
23. Crnčić, J. (2016). *Pozitivna psihologija na poslu – Kako odgajatelji percipiraju svoje zadovoljstvo radom u dječjem vrtiću?* Diplomski rad. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka.
24. Dobbs, J., Arnold, D. H. i Doctoroff , G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 281-295.
25. Dobbs, J., i Arnold, D. H. (2009). The Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and Their Behavior Toward Those Children. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology. American Psychological Association*, 24 (2), 95–105.
26. Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
27. Elicker, J. i Fortner-Wood, C. (1995). Adult-Child Relationship in Early Childhood Programs. *Young Cgildren*, 51 (1) , 69-78.
28. Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. i Sutton, R. E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.
29. Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. U R. Pekrun i E. A. Linnenbrink (ur.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.

30. Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
31. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
32. Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Fulgosi-Masnjak, R. i Dalić-Pavelić, S. (2001). Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/17635>
34. Gračanin, A., Kardum, I. i Krapić, N. (2004). Odnos pridjevske i upitničke mjere dimenzija petofaktorskog modela ličnosti. *Psihologijske teme*, 13 (1), 33-46. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/12649>
35. Gregoriadis, A. i Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher–child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184 (3), 386-402.
36. Hagekull, B. i Hammarberg A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*. 45, 301-312.
37. Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
38. Hamre, B., i Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.

39. Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1056-1080.
40. Howes, C., Whitebook, M. i Phillips. D., (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the national staffing study. *Child & Youth Care Forum*, 21 (6), 399-414.
41. Hughes, K., Bullock, A. i Coplan, R. J. (2014) A person-centred analysis of teacher–child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (2), 253–267.
42. Irović, S. i Krstović, J. (2000). Vrijednosni sustav roditelja/odgojitelja i autonomija djeteta. U N. Babić, S. Irović (ur.), *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta* (7-23). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola.
43. Jerome, E. M., Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2008). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18 (4), 915-945.
44. Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
45. Karabay, S. (2017). Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13*, 47, 101-115.
46. Kardum, I. (2002). Emocije i raspoloženja: sličnosti, razlike i međusobni odnosi. *Psihologijske teme*, 11, 21-38.
47. Kardum, I., Gračanin, A. i Hudek-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psihologijske teme*, 15 (1), 101-128. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/11834>

48. Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. i Hensley, L. (2014b). Exploring teacher emotions. U P. W. Richardson, S. A. Karabenick, i H. M. G. Watt (ur.), *Teacher motivation: Theory and practice* (69-82). New York: Routledge
49. Kovačević, B. i Ramadanović, E. (2016). Primarne emocije u hrvatskoj frazeologiji. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 42 (2), 505-527. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177791>
50. Krapić, N. (2005). Dimenzije ličnosti petofaktorskog modela i radno ponašanje. *Psihologijske teme*, 14 (1), 39-56. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/4828>
51. Kuhar, A. i Sindik, J. (2011.): Povezanost emocionalne kompetencije s odgajateljskim radom. *Naša škola*, 57 (227), 89-114.
52. Larsen, R. J. i Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
53. Ljevar, L. (2018). *Osobine ličnosti i stavovi prema djetinjstvu i odgoju budućih odgajatelja*. Završni rad. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka.
54. Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An Interview with Lella Gandini. U C. Edwards, L. Gandini i G. Forman, (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach –advanced reflections* (49-97). London: Ablex Publishing Corporation
55. Matulin, M. (2017). Uloga pozitivnih emocija u unapređenju razrednoga ozračja. *Život i škola*, LXIII (2), 61-74. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/195169>
56. Meyer, D. K. i Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390.
57. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
58. Miljković, D. i Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150 (3-4), 488-506. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82831>

59. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11, 112-119.
60. Oatley, K. i Jenkins, J., M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Zagreb: Naklada Slap.
61. Olčar, D. (2013). The role of positive emotions in play and exploration. *Napredak*, 154 (1-2), 47-60. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138557>
62. Oren, M. i Jones, I. (2009). The Relationships between Child Temperament, Teacher-Child Relationships, and Teacher-Child Interactions. *International Education Studies*, 2, (4), 122-133.
63. Ostrosky, M.M., Jung, E.Y. (2010). *Building Positive Teacher-Child Relationships*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What Works Briefs. Pribavljeno 10.04.2019. sa [https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/whatworks/WhatWorksBrief\\_12.pdf](https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/whatworks/WhatWorksBrief_12.pdf)
64. Peić, M. i Šipić, I (2013). Tijelo u svijetu i razumu djeteta. U M. Mićanović, (ur.), *Zbornik: Smotra projekata – 2013. iz građanskog odgoja i obrazovanja* (str. 36). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
65. Pervin, L. A., Cervone, D. i John, O. P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
66. Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
67. Petz, B. (2010). *Uvod u psihologiju: psihologija za nepsihologe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
68. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
69. Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.



70. Pianta, R. C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U W. Reynolds i G. Miller (ur.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7., str. 199–234). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
71. Pianta, R. C. i Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
72. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. (1991). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
73. Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. i Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe University Journal of Education*, 29 (1), 226-237.
74. Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
75. Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3 (4), 73-79.
76. Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. i Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 343-360.
77. Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 616-621.
78. Shaw, R. i Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja*. Zagreb: VBZ.
79. Sindik, J. (2014). Karakteristike dobrih odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (75), 20-21. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/159078>
80. Slunjski E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
81. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.

82. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S. i Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
83. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da... upozna svoje emocije i nauči njima upravljati*. Zagreb: Element d.o.o.
84. Slunjski E. (2015). *Izvan okvira*. Sveti Ivan Zelina: Tiskara Zelina d.d.
85. Sunko, E. (2008). Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. *Odgojne znanosti*, 10 (2-16), 383-401. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29579>
86. Sutton, R. E. i Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
87. Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. U P. A. Schutz i R. Pekrun (ur.), *Emotion in education*, 259-274. USA: Elsevier Inc.
88. Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26.
89. Tatalović Vorkapić, S. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2 (2), 28-37.
90. Tatalović Vorkapić, S. i Puljić, I. (2013). Importance of students' personality traits for their future work with preschool children. *Metodički obzori*, 8, 2 (18), 34-46. Preuzeto s <https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.03>

91. Tatalović Vorkapić, S., Čepić, R. i Šekulja, I. (2016). Are there any differences in personality traits and life satisfaction between future preschool and primary school teachers? *Journal of research in childhood education*, 30 (3), 361-373.
92. Tatalović Vorkapić, S. i Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske djece. *Napredak*, 157 (1-2), 205-220. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177231>
93. Tatalović Vorkapić, S. (2017). Psychometric properties of student-teacher relationship scale – short form: croatian validation study from preschool education context U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *10th International Conference of Education, Research and Innovation* (155-161). Seville, Spain: IATED.
94. Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
95. Verschueren, K. i Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 3, 205-211. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
96. Vujičić, L. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva.
97. Watson, D., Clark, L. A., i Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
98. Žižak, A. (1997). Kompetentnost roditelja za odgoj djece. U L. Varošaneć, G. Kardoš, B. Batisweiler, A. Kvakan, M. Škvorc i N. Holetić (ur), *Zbornik radova '97: Biti zajedno* (142-146). Čakovec: Zrinski d.d.